



Les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté par les représentations de l'école, du travail scolaire, des cours de français et de la tâche créative.

Zaina Folco

► To cite this version:

Zaina Folco. Les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté par les représentations de l'école, du travail scolaire, des cours de français et de la tâche créative.. Éducation. UNIVERSITE DE TOULOUSE; TOULOUSE II LE MIRAIL (JEAN JAURES), 2014. Français. <tel-01193042>

HAL Id: tel-01193042

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01193042>

Submitted on 4 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par
Université Toulouse 2 - Le Mirail

Discipline ou spécialité :
Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue par :
Zaina FOLCO-LAHOUCINE

Le vendredi 16 mai 2014

**Les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté par les représentations
de l'école, du travail scolaire, des cours de français et de la tâche créative**

Ecole doctorale :
Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO)

Unité de recherche :
UMR Education Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeur(s) de Thèse :
Marie Pierre TRINQUIER, Maître de conférences, HDR en Sciences de l'Éducation
Université de Toulouse II - Le Mirail

Rapporteurs :
Marie-Anne HUGON, Professeure en Sciences de l'Éducation, Université Paris Ouest Nanterre
Julie DELALANDE, Professeure en Sciences de l'Éducation, Université de Caen

Autre(s) membre(s) du jury
Anne Jorro, Professeure en Sciences de l'Éducation, CNAM Paris
Présidente du jury

Remerciements

Je dédie cette thèse à Loup Folco, mon compagnon de route, qui n'aura pas eu le temps de la voir naître.

Mais aussi à Michel Bataille, hier si présent, aujourd'hui encore là pour nourrir notre esprit. Merci pour tout ce qu'il nous a donné, la finesse de sa pensée et l'humour avec lequel il nous l'a offerte.

Merci à l'école doctorale CLESCO et ceux qui la dirigent, pour leur grande ouverture d'esprit.

Toute ma gratitude à Marie Pierre Trinquier qui a soutenu et fait aboutir cette thèse marquée par le destin. Sans son soutien moral et intellectuel, ce travail n'aurait pas pu vous être présenté aujourd'hui.

Je n'oublie pas les membres du jury, Marie-Anne Hugon, Julie Delalande et Anne Jorro qui ont accepté de lire et relire ce travail.

Et mes enfants qui m'ont si gentiment mais efficacement encouragée à continuer dans l'adversité.

Bien sûr, mes remerciements vont également au Principal du Collège Jean Jaurès à Albi, Monsieur Crochet et à tous les enseignants, personnels du collège et élèves qui ont participé avec moi à faire évoluer ce travail.

Un clin d'œil à notre « Fée » du secrétariat, Christelle Herraud, toujours disponible, toujours souriante et si efficace, merci.

Merci, à tous ceux qui m'ont entourée.

Merci, un si petit mot mais si grand dans la force qu'il dégage.

Les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté par les représentations de l'école, du travail scolaire, des cours de français et de la tâche créative.

La recherche qui nourrit notre réflexion porte sur les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté. Ces élèves qui prennent un malin plaisir à déstabiliser les cours, saboter toute initiative de travail leur demandant un effort concret, arrivent parfois à gérer les situations de conflits, lorsqu'enfin ils piochent, au fin fond du chaudron de tous ces savoirs à leurs yeux insipides, l'exercice au goût du plaisir. Les élèves changent, ou peuvent changer leur mode de fonctionnement au point même de s'investir dans une démarche qui les nourrit. Pourquoi cet engouement nouveau ? Pour éclairer cette question, nous leur avons donné la parole afin qu'ils expriment ce qui les anime dans certaines activités pédagogiques et ce qu'ils espèrent de l'école et de ses activités disciplinaires liées au français. Pour démêler la complexité des liens qui unissent l'élève et les éléments de savoirs scolaires, nous nous appuyons sur deux concepts théoriques : les rapports au savoir que nous articulons avec la théorie des représentations sociales. Pour ce faire, nous avons créé comme outil d'observation de la motivation à faire, un atelier de création littéraire qui allie créativité et connaissances scolaires.

Mots clé : rapports aux savoirs scolaires, représentations sociales, dynamique motivationnelle, élèves en difficulté, tâche créative, discipline du français.

Abstract:

This research concerns the report in the knowledge especially of the underachieving students. These pupils who are disruptive, do not like making the schoolwork. They refuse any effort. Sometimes, they decide to participate, when the work suits them. We notice that this students change their behavior especially when they make creative task. Why this change? To answer this question, we handed over to them, so that they can express themselves. Then, we have analyzed their speech through two concepts: the social representations and reports (relationships) in the knowledge. Supported by the two theories we can fetch what are the factors of their investment in the work school and creative task. To this end, we created a studio of lite creation to observe their investment in the creative task.

Keywords: report in the knowledge, social representations, investment, underachieving student, creative task, schoolwork and literature.

Sommaire

Introduction	page	007
Partie I	page	017
Chapitre 1 La construction de l'objet d'étude	page	017
Chapitre 2 l'implication du chercheur	page	021
Chapitre 3 Les Axes de recherche	page	027
Chapitre 4 Etat des lieux de la question	page	029
Chapitre 5 L'atelier de création littéraire	page	052
Chapitre 6 Problématique	page	085
Chapitre 7 Démarche épistémologique	page	089
Partie II	page	093
Chapitre 1 Les rapports aux savoirs	page	095
Chapitre 2 Les représentations sociales	page	121
Chapitre 3 La motivation en contexte scolaire	page	149
Partie III	page	161
Chapitre 1 Mise en place du protocole de recherche	page	163
Chapitre 2 Méthodologie	page	167
Chapitre 3 Méthode de recueils de données qualitatives	page	175
Chapitre 4 Méthode de recueils de données quantitatives	page	183
Partie IV	page	209
Chapitre 1 Analyse de l'échantillon	page	213
Chapitre 2 Analyse des observations	page	217
Chapitre 3 Analyse des entretiens	page	247
Chapitre 4 Analyse des questions ouvertes	page	279
Chapitre 5 Analyse des questionnaires SCB	page	353
Chapitre 6 Discussion	page	389
Conclusion	page	415
Bibliographie	Page	421
Table des matières	page	429

INTRODUCTION

Le point de départ de cette recherche se situe au croisement de différentes observations faites en milieu professionnel, durant les cours de français au collège. En tant que professeure de cette discipline, je fus interpellée par des élèves dits en grande difficulté, particulièrement réfractaires à l'enseignement du français et aux disciplines scolaires en général, qui ont progressivement changé de comportement durant l'année scolaire (2008). En premier lieu, ils ont montré certaines velléités concernant le travail autour de la discipline scolaire du français, puis, cette intention fugitive a laissé place à une intention plus affirmée pour donner en fin d'année scolaire l'impression d'une volonté visible, lisible, pour participer. Cette suite de modifications observées a retenu toute notre attention et mis en route un mécanisme réflexif autour des raisons possibles de ce changement de comportement.

Plusieurs pistes peuvent être confrontées pour tenter d'explicitier ce phénomène observé. L'idée la plus reproduite en psychologie concerne les liens affectifs qui unissent l'élève au professeur. En effet, de nombreuses études antérieures en psychologie ou en pédagogie montrent que l'enfant est particulièrement sensible au fait d'aimer ou non son enseignant et qu'il peut produire des efforts supplémentaires pour lui faire plaisir et que ce plaisir devient partagé lorsque l'enseignant donne en retour un indice d'encouragement.

Dans le cas de notre étude, il s'avère que plusieurs professeurs étaient en jeu dans la conduite observée de l'enfant. En effet, les élèves en difficulté, des classes de 6^e et 5^e de ce collège¹, participaient tous à un atelier musique spécifique ayant pour finalité plusieurs représentations publiques. Ces enfants étaient donc sous la houlette de plusieurs professeurs, en plus des enseignements traditionnels. Ces professeurs sont essentiellement des enseignants d'activités artistiques : le professeur de musique, le professeur de théâtre, le professeur de chant, le professeur de danse, l'intervenant mise en scène. Nous en avons parlé avec les enseignants extérieurs et avons reconnu l'intérêt de ce travail créatif sur le comportement des élèves. Ceci a largement été

¹ Collège de Graulhet, dans le Tarn, classé « ambition réussite » en 2007

démontré par la recherche que ce soit en milieu scolaire ou associatif. Les enseignants instruisant les matières artistiques au collège, ont effectivement appuyé ces remarques,, mais ils avaient mis cette participation accrue sur le compte des spectacles à venir. Nous avons demandé à la vie scolaire ce qu'il en était des difficultés rencontrées au troisième trimestre par les dits élèves. Nous voulions savoir si les retenues étaient aussi nombreuses et en particulier les exclusions de classe dont ils étaient particulièrement friands. Après vérification sur les cahiers d'exclusions, la réponse émanant de la vie scolaire a abondé dans notre sens, bien que les surveillants n'avaient pas forcément relevé le fait, tant de raisons peuvent apparaître dans le changement de comportement d'un élève, tant en positif qu'en négatif. Ceci fut pour eux en même temps une révélation.

Nous ne pouvons donc nous contenter de cette piste affective même si nous pensons qu'elle joue un rôle important. Une deuxième voie a émergé supposant l'idée que cet atelier musique, en tant qu'atelier de création, pouvait avoir une influence positive sur le comportement des élèves. Effectivement, ce sont ces mêmes élèves qui, en cours de français ont présenté le plus de variations positives dans leur attitudes et ce contre toute attente. Aucun événement particulier ne pouvait prédire ce changement, excepté peut-être des événements familiaux dont nous n'avons pas eu connaissance, mais il aurait été étonnant que cela puisse se passer en même temps dans différents foyers. Cette modification n'a pas été brutale, mais s'est élaborée, semble-t-il, sur un temps long, correspondant à une année scolaire. Ce n'est qu'en milieu du dernier trimestre que la répétition d'indices matériels comme : apporter son cahier, faire son travail, et comportementaux comme : être toujours à l'heure, nous ont réellement marqués. En effet, les variations relevées dans la situation scolaire de ces élèves et les progrès constatés dans ces diverses manifestations relationnelles étaient suffisamment probantes pour être notées.

Ces élèves en difficulté, complètement réfractaires au travail du français, le manifestant de façons bruyantes ou passives, semblent alors s'être convertis en élèves non pas modèles mais accessibles. Nous ne pouvons affirmer si cette métamorphose sera une transformation profonde, mais il est certain que cette modification importante de leur comportement en a fait des élèves autrement plus agréables ! Ils ont commencé à s'intéresser au discours scolaire et à faire preuve de participation plus active en classe. Pour confirmer ces observations, nous avons demandé aux autres enseignants ce qu'ils pensaient de ces élèves, avaient-ils remarqué des changements ? Ils n'avaient pas vu de grands changements quant aux résultats, mais ils pouvaient constater, qu'effectivement,

leur présence en classe n'était plus source de conflits de manière systématique, dans tous les cas, beaucoup moins probant qu'au premier trimestre.

Suite à ces remarques, ce qui nous semble intéressant, ce sont les constatations positives faites par les différents acteurs qui participent à la vie scolaire des élèves. Ces changements auraient pu passer inaperçus ou mis simplement sur le compte de la bonne volonté de l'élève ou bien sur le plaisir lié à la participation aux spectacles. Le point cependant qui attire notre attention, est que ceux-ci se sont faits dans la douceur, sans qu'on puisse y mettre une cause précise, sans obligations, sans récompense en contrepartie.

Oui, en cours de français la relation de l'élève à la discipline scolaire a évolué, c'est indubitable. Mais quand ? Pourquoi ? Ces points saillants sont les éléments qui ont déclenché cette recherche. Ces réflexions ont pris naissance durant l'année scolaire 2008, dans un collège du Tarn classé en zone prioritaire, nous avions dans une classe, sept élèves de sixième particulièrement difficiles, dont certains bénéficiaient d'un suivi spécifique. Nous avons constaté, avec les autres professeurs, de nombreuses manifestations agressives, allant jusqu'à montrer le poing à l'enseignant sans toutefois jamais aller jusqu'aux coups. Ces élèves, bien que fort en colère, semblaient se maîtriser. Ce comportement maîtrisé à la dernière minute, était un point sur lequel on pouvait focaliser une possible « rédemption », en effet, nous avions l'espoir qu'ils puissent réussir, avec une aide spécialisée, à se dégager de cette agressivité qui les rongait et devenait même nuisible pour la bonne marche de leur travail scolaire. A ces manifestations physiques et verbales d'agressivité, il faut adjoindre des difficultés importantes dans tout ce qui concerne le travail du français en général. De plus une moyenne très basse accentuait cette dévalorisation. Nous devons sans cesse moduler nos actions, cherchant en permanence les moyens de vivre au mieux les heures passées dans cette classe avec ces insoumis.

Lorsque nous avons constaté qu'après deux trimestres d'éducation musicale et de préparation à la scène, ces sept élèves désignés ci-dessus en sixième² ont commencé à moduler leurs relations aux autres, nous avons pensé qu'il serait opportun d'essayer de comprendre pourquoi ce changement d'attitude en classe. Nous avons même constaté que c'est au fur et à mesure des avancements des représentations qui ont débuté fin avril, que ces changements étaient devenus significatifs. Après ce constat il nous est aisé

² Collège de Graulhet, 2008, observations professionnelles personnelles, puis observations filmées d'ateliers musique en 2009, non analysées, recherche suspendue.

d'affirmer que ces élèves ont réellement commencé à parcourir le chemin vers la réconciliation avec certaines obligations scolaires.

Toutes ces bonifications orchestrées par l'élève sont visibles non seulement sur les comportements en classe, mais également sur les rapports qu'ils entretiennent avec les autres élèves, nous avons remarqué que la communication était devenue plus conviviale. Nous ne pouvons certifier que ce même profit se retrouve également sur le travail scolaire, en effet, nos constats ayant eu lieu en fin d'année scolaire, le temps était trop court pour vérifier le réel rapport entre comportement et notes et s'il en résultait de meilleures évaluations. Mais il est certain que leur participation en français a largement augmentée, au dernier trimestre, ces élèves, étaient devenus plus actifs dans l'exécution des tâches demandées et ceci d'une manière régulière alors que cela n'était pas le cas auparavant. Leur tenue en classe ne faisait pas l'objet constant de reprise verbale et chose miraculeuse, cinq sur sept élèves ont montré de l'intérêt pour certaines leçons de français et en particulier lorsque la classe a abordé l'étude d'une œuvre intégrale « Le petit Prince »³. La lecture ne devenait plus une « chose inutile » comme ils avaient coutume de l'exprimer.

Les élèves en difficulté que l'enseignant rencontre chaque année ne sont guère différents, même si nous ne pouvons affirmer que les déclencheurs de ces difficultés soient similaires. De réels freins gênent leur progression et sans soutien, certains de ces enfants deviennent rapidement les décrocheurs potentiels. Il n'est pas rare de constater que dès la sixième quelques élèves montrent déjà des prémices de désengagement vis à vis du travail scolaire alors qu'en primaire, rien ne fut détecté. Certains enfants qui semblent attentifs au travail en début d'année, commencent à lâcher prise parce qu'ils n'arrivent pas à suivre le rythme ou bien se trouvent en difficultés croissantes devant certains problèmes qu'ils ne maîtrisent pas. D'autres élèves cumulent les difficultés scolaires depuis le primaire et leur comportement en est affecté, ils refusent tout rapport avec l'enseignant et le système, ce qui entraîne forcément des tensions permanentes entre les protagonistes. Nous pensons que cette souffrance réciproque n'est pas une fatalité bien que des solutions miracles n'aient pas encore été trouvées et que de nombreuses tentatives existent et donnent des résultats positifs (S.Boimare,1999, M.A. Hugon 2001). Et nous savons que toutes les initiatives des enseignants peuvent porter leurs fruits, à un moment ou à l'autre.

³ Œuvre de Saint Exupéry lue en classe avec les élèves de 6^e

« *L'échec scolaire n'existe pas ce sont les enfants en échec* » (B. Charlot, 1999), qui subissent le système en répondant de façons graduées selon leur tempérament. S'il n'y a pas d'échec en soi, toute solution à ce mal-être va donc porter sur le sujet lui-même et sa relation à l'objet scolaire. Les recherches en didactique ouvrent de nombreux itinéraires pour aller vers une amélioration de la communication entre élèves et enseignants, toutefois, l'activité sur le terrain continue à poser des problèmes directs concernant ce sentiment général de malaise que l'on trouve chez certains enfants.

Les étapes plus permissives qu'offre le parcours artistique est souvent montré comme une source provoquant un déclic vers la motivation, ces ateliers musique nous semblent un élément informatif supplémentaire qui permet d'appuyer cette thèse. A partir de ce constat, nous avons pensé que certaines pratiques pédagogiques, pas forcément artistiques, pouvaient être incluses dans un cursus traditionnel pour créer une soupape de sécurité permettant d'évacuer le trop plein de souffrance, qu'elles soient d'ordre personnelles ou scolaires. Ces pratiques permettraient aux élèves désarçonnés, après que la tâche soit devenue difficile voire impossible à réaliser, de réintégrer une place dans le groupe à un moment de leur temps scolaire.

Au regard des études qui ont déjà été faites concernant l'influence de la créativité sur le comportement des individus, nous suggérons que cette façon de rentrer dans une activité, c'est à dire avec une plus grande liberté et sans la caution de l'évaluation, pourrait engendrer un regain d'énergie chez les sujets concernés. Energie qu'il ne faut pas détourner de son but initial : travailler en classe pour apprendre. Les résultats de nos observations in situ nous encouragent à poser comme hypothèse que le sujet, qui a accepté, à un moment de son histoire scolaire, de se plier aux demandes des enseignants dans une tâche à priori plus ludique, va peut-être commencer à montrer des intentions manifestes pour un projet de travail plus « scolaire » nécessitant des efforts différents. Ces nouvelles dispositions seraient susceptibles de déclencher ainsi de nouvelles perspectives de communications en classe. Nous présumons que la répétition de ce désir de participer pourrait devenir le point de départ d'actions positives à plus long terme. Les variations de comportement notées durant cette année 2008, sont connotées en positif ce qui nous laisse penser que ces élèves dont nous avons parlés, avec des problèmes sérieux mais pas encore irrémédiables, auraient une chance de raccrocher les disciplines enseignées dans le cadre traditionnel d'une classe. C'est pourquoi, à travers cette étude, nous allons interroger les rapports aux savoirs scolaires

des élèves en difficultés en analysant les représentations qu'ils ont de l'école, des savoirs scolaires, des cours de français et de la tâche créative.

Cette recherche inductive prend son enracinement dans des faits concrets, à partir d'expériences professionnelles. Afin de rester dans des situations scolaires analogues, nous avons recréé, dans un milieu naturel, une situation similaire à l'activité musicale observée la première fois, mais en changeant l'objet artistique, car nous pensons que toute activité pédagogique, qu'elle soit artistique, scientifique ou scolaire peut motiver les élèves.

Nous avons trouvé pertinent de rester dans le domaine de la discipline enseignée par le chercheur c'est à dire le français. Nous avons nommé « Atelier de création littéraire » l'activité pédagogique menée sur une année scolaire. Le fait de rester dans le cadre de la même discipline permettait au professeur de faire appel aux éléments intrinsèques à sa discipline scolaire ; de plus, étant obligatoire puisque pendant les heures de français, il ne faisait pas l'objet d'une participation sélective. Tous les élèves étaient concernés par l'écriture créative. L'atelier se tient uniquement pendant les heures de français inscrites à l'emploi du temps des élèves, donc pas de surcharge d'emploi du temps, pas de possibilité de déroger sous de vains prétextes fabriqués par l'élève. Ce paramètre a de l'importance car il va nous permettre de poser les problèmes dans le cadre spécifiquement scolaire. Il n'y a pas non plus d'intervenant extérieur, spécialiste d'une animation ou d'une discipline artistique quelconque. Seuls les élèves de 6^e ont reçu un écrivain⁴, Eric Simard, qui leur a expliqué le travail spécifique qu'induit l'acte d'écrire, il leur a présenté l'emploi du temps d'un scribouilleur et l'organisation de l'écriture d'un livre.

Avec cet atelier créatif, nous ne cherchons pas à donner une recette de travail ou ouvrir des débats sur les nouvelles pédagogies, nous l'utilisons comme un outil d'observation mettant en avant une conception de l'apprentissage du français par des voies créatives intégrant une dimension intellectuelle et l'imaginaire.

L'objectif de cette étude est donc d'élaborer un cadre conceptuel pertinent concernant les relations possibles existantes entre les représentations de l'école chez ces élèves en difficulté et les rapports aux savoirs scolaires qu'elles engendrent.

Cette thèse déroulera son exposé en quatre parties qui s'enchaîneront selon une logique explicative pour tenter d'articuler terrain et théories.

⁴ Eric Simard, œuvres travaillées : *L'Enfaon*, 2010, Editions Mini Syros et *Robot mais pas trop*, 2010, collection Soon

Après cette introduction qui a présenté les éléments de recherche de ce travail, suivra la première partie consacrée à l'éclairage de la pertinence de notre objet d'étude. Nous insisterons sur l'importance de l'implication du chercheur et les effets notoires qu'elle peut avoir, selon M. Bataille, sur un déroulement positif dans la mise en place d'un protocole de recherche. Puis nous exposerons notre objet d'étude, « les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté » et nous ferons l'état des lieux des différentes approches qui viennent enrichir le champ des Sciences de l'Education autour de notre objet d'étude : enseignement du français, élèves en difficulté, travail scolaire.

Suivra ensuite notre problématique et notre démarche épistémologique. Avec cette démarche inductive, nous avancerons pas à pas de l'observation à la réflexion, vers les liens existant entre rapports aux savoirs scolaires et représentations de la situation.

Nous proposons deux approches pour mettre en lumière les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté : une approche par l'observation et une approche par l'analyse du discours. Ce travail d'explicitation va se faire autour de quatre questions : La première concerne la motivation des élèves dans l'exécution d'un travail créateur. Notre méthode d'investigation est l'observation que nous opérationnalisons avec l'atelier de création littéraire. Le deuxième axe qui suit logiquement le premier travail d'investigation va questionner les représentations des savoirs scolaires chez les élèves en difficulté suite à cet atelier et va dégager les rapports aux savoirs scolaires qu'elles impliquent. Le mode d'investigation qualitative est ici l'entretien semi-directif que nous avons fait individuellement auprès des élèves en difficulté. Nous continuerons notre recherche en comparant les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté avec une population plus large, selon le statut scolaire des élèves. Notre méthode d'investigation qualitative est le questionnaire à questions ouvertes. Enfin, nous chercherons le noyau central de la représentation du travail scolaire en utilisant la méthode d'Aix et le noyau central.

La deuxième partie sera consacrée à l'explication conceptuelle qui éclairera notre démarche en énonçant les théories sur lesquelles nous nous sommes appuyés au cours de notre réflexion. Ces théories permettent d'asseoir notre travail sur des données largement explicitées et vérifiées. Nous articulerons deux concepts théoriques que les Sciences de l'Education mettent en exergue pour comprendre et analyser la pensée sociale et le comportement des sujets dans des situations précises qui sont pour nous, le rapport au savoir et les représentations sociales.

Les deux grandes assises en ce qui concerne la théorisation des rapports au savoir sont édifiées par deux formations de chercheurs, l'équipe « Savoirs et rapport au savoir » à Paris X. dont J. Beillerot fut l'initiateur et l'équipe Escol à Paris VIII avec B. Charlot.

La deuxième assise théorique, les représentations sociales ont largement fait leurs preuves, nous expliquerons au chapitre deux, les différentes écoles qui ont marqué l'élaboration de ce concept. Nous essaierons ensuite de confronter nos intuitions aux différentes propositions offertes par les chercheurs qui nous ont précédés concernant les représentations sociales et les rapports au savoir. Nous terminerons cette partie en mentionnant la modélisation de la motivation entreprise par R. Viau (2009) afin d'explicitier les sources de motivation des élèves en difficulté. Ensuite dans la partie trois, nous développerons notre démarche méthodologique. Nous expliquerons comment nous avons procédé et pourquoi. Nous exprimerons le déroulement de notre questionnement : ce qui relève de la pensée des élèves, nous l'avons étudié avec des variables de représentations du travail, des variables de la représentation de la discipline français et des variables du travail créatif en français. Puis ce qui relève de l'action nous l'avons étudié avec l'observation en milieu naturel durant un atelier créatif. Nous avons observé des élèves en difficulté sélectionnés par le chercheur selon un cadre d'observation. Dans cette partie également, nous détaillerons la façon dont nous avons élaboré notre échantillon qui est constitué de collégiens scolarisés dans les classes de sixième et cinquième et quels furent nos choix concernant les élèves sélectionnés dits en difficulté. Nous mettrons en évidence nos méthodes de recueils de données ; données qui ont été recueillies sur deux années scolaires, nous préciserons pourquoi. Nous nous attacherons à clarifier les différences qui existent entre les méthodes de recueils de données quantitatives et méthodes qualitatives puisque nous avons utilisé les deux procédés. Il sera également présenté le processus mis en place dans le protocole d'observation. Nous achèverons cette troisième partie en énonçant la nature des problèmes rencontrés pendant ce travail de recueil de données, sachant qu'ils peuvent représenter des biais avec un fort impact sur la lecture des analyses.

La dernière partie, c'est à dire la quatrième, sera consacrée aux analyses de données mettant l'accent sur les différentes techniques en fonction de la nature des données mais aussi par rapport à la variable mise en évidence. Les analyses d'observation ont été faites manuellement, les analyses qualitatives ont été faites à l'aide du logiciel Iramuteq. Les analyses du noyau central ont été faites selon la modélisation J.C Abric (1994).

Suivra alors une partie discussion concernant ces résultats.

Nos conclusions seront, nous l'espérons, des éléments significatifs de cette démarche, sachant que toute recherche n'est qu'un tremplin pour mieux entrer dans la suivante. Nous espérons modestement que celle-ci pourra entrebâiller une porte laissant ainsi passer une lueur encourageant à aller plus loin.

Les annexes seront présentées dans un volume séparé.

I

Chapitre 1

La construction de l'objet d'étude

I. L'objet d'étude

I.1. Les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté

La recherche qui nourrit notre réflexion porte sur les rapports au savoir des élèves en difficulté. Ce concept qui participe à étudier les problèmes liés à l'échec et au décrochage scolaires, nous a paru pertinent pour essayer de démêler la complexité des liens qui unissent l'élève et les éléments de savoir scolaire. Pour étudier les conditions de travail scolaire des élèves, « *ou soutenir l'engagement de l'apprenant dans leur apprentissage ou tout simplement leur redonner le goût d'apprendre* » (B. Galand, 2006) nous nous intéressons aux rapports que ceux-ci entretiennent avec les savoirs scolaire mais aussi avec l'école. Connaître les rapports que les élèves entretiennent avec le travail scolaire est une aide pour identifier certaines sources qui entraînent vers l'échec ou le décrochage. Cet objet d'étude nous amène à examiner les phénomènes qui facilitent ou entravent la construction des apprentissages, c'est pourquoi, cette recherche trouve sa pertinence dans le contexte des études sur l'échec scolaire. Le rapport suppose une relation duelle, relation qui s'établit entre l'élève et les savoirs proposés par l'institution. Nous savons qu'elles sont dépendantes de facteurs externes à l'élève, comme les contenus disciplinaires qui peuvent être adulés ou repoussés, comme la présence du professeur au charisme plus ou moins marquant ou bien l'ambiance de la classe et les relations avec les pairs. Mais ces facteurs peuvent également être internes au sujet comme la peur d'apprendre, le manque de confiance en soi.

En cherchant à connaître les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté, nous mettons une passerelle entre ses manques constatés et les attentes des l'institution. Nous cherchons des terrains d'entente pour mieux investir chacun, élève et professeur, dans un travail où seul l'échange constructif peut mener vers un apprentissage efficace. C'est parce que nous pensons que l'énergie déployée par un élève pour se mettre à la tâche, est un facteur démonstratif de son engagement et qu'il n'y a

« *Pas d'apprentissage sans engagement de l'apprenant dans la tâche* » (ibid.), que nous nous intéressons aux liens qui l'unit aux savoirs scolaires ; si l'apprenant s'engage, c'est qu'il entretient avec les objets de savoirs scolaires des attitudes qui dénotent son envie d'entrer en contact avec ce qui est proposé et versus, lorsqu'il s'écarte de la demande de travail scolaire cela montre que des obstacles se sont érigés entre lui et ce travail scolaire.

Les variables du rapport aux savoirs scolaires sont en lien avec les contenus des représentations : le rapport à l'école comme institution où sont prodigués les savoirs savants, le rapport aux contenus disciplinaires du français, le rapport au travail scolaire, le rapport au travail créateur.

Nous pensons que cet objet d'étude est pertinent par l'actualité scientifique qu'il anime, spécialement autour de l'échec scolaire et de la violence à l'école.

II. La pertinence de l'objet d'étude

La question que se pose le chercheur au moment de commencer sa recherche, est de savoir si son objet d'étude est pertinent, sachant que cet objet sera l'élément sur lequel il veut produire un savoir non encore élaboré, et que ce travail et les démarches entrepris vont participer à éclairer les recherches précédemment achevées.

Nous pensons que cet objet est pertinent car il concerne l'élève et ses liens avec la scolarité. L'école a fait et continue de faire l'objet de nombreuses études qui se croisent et posent un problème éducatif d'importance puisqu'il met en relation l'échec scolaire et l'agressivité en classe. De plus, il touche en même temps la professionnalisation des enseignants qui, confrontés à ces difficultés doivent trouver des solutions pour mener à bien leur classe. Ces solutions qui peuvent être temporaires pourraient trouver matière à devenir pérennes afin que des changements s'opèrent dans les relations professeur/élèves en difficulté. En nous positionnant sur les rapports aux savoirs des élèves, nous entrons également dans leurs représentations de tout ce qui a trait à l'école et il est « *heuristique de s'intéresser aux représentations des élèves et aux comportements qu'elles peuvent générer* » (P. Bressoux, 2003). En travaillant sur l'idée que « *l'ambiance construite par les interactions dans la classe (...) agissent sur la participation de l'élève aux tâches scolaires* » (Hugon, 2011), nous trouvons pertinent de nous intéresser aux conditions qui permettent de vérifier cette assertion. Nous pouvons aller plus avant en

cherchant comment cette participation influence les rapports aux savoirs scolaires. Ces relations qui unissent l'élève aux contenus de ces savoirs disciplinaires peuvent dans des situations valorisantes, trouver les bords d'amarrage pour s'installer au port et engendrer, peut-être, la pérennité d'un comportement positif.

II.1 Comment le travail sur cet objet d'étude peut-il faire progresser la recherche ?

Notre objet d'étude qui porte sur les rapports au savoir de l'élève scolarisé en collège s'inscrit dans une démarche heuristique, nos avancées sont essentiellement conceptuelles et théoriques. En menant cette recherche du point de vue de l'enfant, nous amenons un autre regard sur l'apprentissage en considérant les représentations des élèves et leurs rapports aux savoirs scolaires. *« Ce type d'étude prenant en compte la parole des enfants a le mérite de leur accorder un autre statut que celui de producteurs de résultats mesurant l'efficacité de telle ou telle méthode »* (Trinquier 2001). Le témoignage de l'élève est en effet important pour avancer dans le champ des Sciences de l'Education, dans le sens où se sont eux les acteurs et qu'ils sont les premiers à pouvoir exprimer ce qui pose problème ou pas. La parole commence à être donnée aux enfants dans les recherches concernant le champ scolaire, (B. Charlot, 1999, Sirota, 2006, Delalande et Rayou, 2006), celle-ci, est souvent considérée comme n'étant pas toujours crédible car ils seraient sensés ne retenir que *« l'écume des choses »* pourtant, *« nous pensons qu'intérioriser des pratiques annexes plutôt que celles essentielles aux yeux des professeurs révèle des manières d'agir »* (Trinquier, 2002) qui sont porteuses de significations.

La théorie des rapports au savoir reste encore dans l'expectative de nouvelles données pour s'enrichir, peut-être participerons-nous à faire avancer le débat. En effet, si nous considérons qu'un élève peut à tout moment basculer du non-faire au faire, versus du tout au rien, cela signale que des facteurs internes (J. Beillerot 2000) et externes à l'élève B. Charlot, (2001) interviennent dans son comportement. Les études faites autour du rapport au savoir nous renseignent sur la structure, la formation mais aucun élément ne permet de dire à quel moment l'élève bascule vers la borne positive, clique sur le bon bouton, s'engage et fait. Et c'est justement ce moment là qui nous semble être un point sur lequel focaliser cette recherche. Pourquoi l'élève décide d'agir ?

Pour répondre à ces questions, deux entrées sont possibles : l'observer dans l'action afin de mobiliser les moments d'action ou d'inertie, et lire sa pensée au travers des entretiens. Nous confronterons ainsi les pratiques constatées avec la verbalisation de celles-ci.

II.2. En quoi cette recherche va t-elle aider l'élève ou l'enseignant

Ce travail qui porte sur les collégiens en général met l'accent sur les élèves en difficultés sachant que ce sont surtout ces enfants ou adolescents qui ont des rapports au savoir difficiles et les relations qu'ils entretiennent avec le savoir scolaire sont le plus souvent connotées en négatif voire même en « répulsif ». Tout éclairage capable d'amener les élèves vers des conditions d'amélioration de leur comportement en milieu scolaire est important non seulement pour l'élève mais également pour l'enseignant qui participe à cette vie scolaire. Certaines conditions de travail sont éprouvantes pour les deux camps et même si l'on suggère aux enseignants de « *créer des conditions de sécurité intellectuelle*⁵ » (M.A Hugon, 2013) cela n'est pas toujours évident de pouvoir « *installer en classe des cadres favorisants* » (B. Galand, 2006)

Avec cette recherche, nous abondons dans le sens des chercheurs cités supra, en présentant à des collégiens, une activité créative comme élément de travail hebdomadaire. Nous utilisons cet atelier comme outil d'observation pour cette étude.

⁵ Conférence du Juin 2013, UT2, Mirail Maison de la Recherche, 31 Toulouse

I

Chapitre 2

L'implication du chercheur

I. La question de la légitimation de la recherche

Quelle posture pour le chercheur ? La distanciation est la rigueur qui permet de conférer sa légitimité à la recherche. Pourtant, nous pensons, avec Michel Bataille que l'implication du chercheur peut-être un atout pour faire avancer une recherche inductive. « *L'implication du chercheur n'est pas seulement un parasite possible de la connaissance : placée comme objet de recherche au même titre que « l'objet » auquel s'applique la recherche, l'implication du chercheur dynamise la connaissance, la mise en analyse de l'implication correspond à un effort d'élucidation des conditions de productions du savoir, des mécanismes, des buts, des finalités de cette production.* (M. Bataille, 2000)

L'auteur démontre que le fait de regarder une recherche « *de l'intérieur* » n'enferme pas le chercheur mais lui offre au contraire « *une lisibilité intime* » qui l'oblige à considérer l'objet d'étude dès son enracinement. Il démontre que le terme implication comporte une racine significative « **pli** » qui peut se décliner de l'intérieur avec le mot implication et de l'extérieur avec le mot explication. (M. Bataille, *ibid.*) La racine commune « pli » permet le jeu de « pliage » et de « dépliage » de la complexité dans laquelle le chercheur est enfermé. Ce qui signifie que lorsque le moment viendra où le chercheur fera un effort de distanciation, il pourra procéder à la « **réplication** » de son objet grâce aux « plis » constitutifs du dépliage. Ainsi le chercheur se positionne à l'intérieur même du débat et cette position l'oblige à rester vigilant au moment du « dépliage » pour conserver cette distanciation nécessaire à la crédibilité d'une recherche. (M. Bataille, *ibid.*)

I.1. Le chercheur

En reprise d'étude après une bifurcation de l'enseignement de la danse à l'enseignement du français, comme professeur remplaçant à l'éducation Nationale, le chercheur s'est intéressé de près à la pédagogie dès les premières années d'enseignement. Après une année de licence en sciences de l'éducation, elle s'est engagée dans un Master1 et Master 2 au sein de l'équipe REPERE, qui travaillait sur les représentations et la professionnalisation. Les deux Master qui avaient comme thème les représentations de la danse à l'école se sont complétés, en effet, en Master 2, les recherches portaient sur les représentations professionnelles de la danse à l'école primaire. C'est en constatant l'écart des résultats de la première recherche qui montrait un regard positif des professeurs des écoles sur l'enseignement de la danse à l'école et la pauvreté de la pratique elle-même, qu'en Master 2, nous nous sommes intéressés aux représentations professionnelles de cette discipline. Cet intérêt n'est pas anodin car il est le résultat de nombreuses réflexions sur les conditions d'enseignement difficiles, c'est à dire quand rien ne marche selon la norme apprise, malgré tous les ingrédients. Nous nous demandons, comme beaucoup de professeurs, pourquoi des élèves sont capables de s'engager avec plaisir dans une activité qu'ils ont choisie et qui leur demande des efforts et de briser toutes possibilités de travail quand commence le cours normé de français ? Pourquoi en tant que professeur de danse, celui-ci peut mener des élèves à dépasser leurs possibilités, à toujours aller plus loin pour réussir alors qu'en cours de français, ces derniers ne font qu'explorer les limites

I.1.1. Le chercheur professeur de français

Le chercheur est en même temps, professeur de français remplaçant au collège et au lycée dans l'Académie Midi-Pyrénées. sa condition de remplaçante la situe sans cesse dans des situations renouvelées. De nombreuses fois elle a dû opérer d'importants remaniements de ses représentations des élèves et de l'enseignement du français. Toutefois, son expérience d'enseignant « danse à l'école », l'avait en quelque sorte préparée à entrevoir des situations plus ou moins difficiles et inattendues. En tant que professeur de français, elle est affectée à des postes variés permettant d'enseigner à des populations différentes. Ces situations différentes, entre collège et lycée, lui ont donné

les moyens de mieux appréhender les acquisitions essentielles qu'un élève doit avoir avant d'entrer en seconde. Elle a pu vérifier combien les outils de la langue étaient importants pour avancer dans cette discipline lorsqu'à partir de la seconde l'élève doit analyser les textes littéraires.

Cette expérience de la pratique d'une profession artistique exercée pendant vingt cinq ans dans le sein de l'école, avant de s'engager dans l'éducation nationale comme professeur de français, a développé un sens aigu de l'observation et a permis maintes fois d'improviser des situations nouvelles. Cette double casquette a parfois porté ses fruits lorsque dans des situations particulièrement compliquées avec des élèves complètement réfractaires à toute relations d'échanges, elle a dû « pirouetter » et modifier les méthodes didactiques pour employer les mêmes que celles de l'enseignement en danse contemporaine, et en particulier, celles expérimentées dans les ateliers d'improvisation et de création. Cette expérience lui a permis de créer des passerelles entre les deux formes d'enseignement.

I.1.2. De l'improvisation dansée à l'écriture improvisée

Ces passerelles se situent au niveau de l'improvisation en danse et l'écriture personnalisée en français. L'improvisation en danse contemporaine, même chez les élèves non danseurs, entraîne peu de réticences chez les deux sexes, et permet à l'élève de s'ouvrir aux autres sans avoir à donner d'explications, sans avoir à subir le regard des autres puisque chacun fait en même temps, et de plus, étant un travail personnel, il n'y pas de concurrence entre les différentes expositions proposées. L'élève partage seulement s'il le désire. Lorsque l'on reproduit en cours de français cette organisation d'improvisation, on s'aperçoit que les élèves en difficultés trouvent matière à s'exprimer. Généralement nous le faisons sur un texte court en relation avec le travail précédemment vu. Cela peut-être une leçon de grammaire ou un thème, un personnage repris d'une lecture. Ce qui est intéressant, c'est l'imagination des élèves et les reprises assez humoristiques de certains, pas forcément les meilleurs en français, en particulier lorsqu'il s'agit d'écrire sur un sujet de grammaire ou de conjugaison. Au début, cet exercice est difficile car il demande de comprendre la consigne, d'avoir assimilé la leçon précédente. Pendant le temps d'écriture spontanée l'élève peut demander autant d'explications qu'il le désire s'il n'a pas compris. Cela permet de s'adresser

individuellement aux élèves pendant que les autres planchent sur leur petit texte de deux ou trois phrases.

Nous avons remarqué, nous ne sommes pas les seuls, que le travail créatif produit dans le cadre scolaire, aidait les enfants à s'exprimer plus librement et il semblerait que ce temps de parole qui leur est accordé leur donne en plus de l'assurance. Ces petites productions d'écrits relèvent, il me semble, du créatif car ce travail demandent inventivité et imagination. Professionnellement, les premières expériences créatives ont été faites dans le cadre de l'école primaire, elles concernent « la danse à l'école », avec tout le panel que cela comporte : les représentations annuelles inter-écoles et les représentations chorégraphiques de professionnels de la danse⁶. Toutefois, nous n'avions jamais fait le lien entre le fait de participer avec plaisir à une tâche créative et le changement d'attitude face au travail purement scolaire.

En revenant sur l'enseignement de la danse nous pouvons également dire qu'elle permet de construire une dynamique de groupe qui est une condition de bonne marche d'un cours de danse. Cette dynamique de groupe est particulièrement visible avec les enfants de l'école, ceux qui n'ont pas choisi cette discipline, alors qu'elle est plus longue à instaurer dans les cours de danse en association. Nous pensons que cette dynamique peut se retrouver dans les ateliers de création littéraire. L'improvisation en danse contemporaine comme en français amène le professeur à observer les élèves, retenir les moments forts de leur improvisation, en faire prendre conscience à l'élève, lui demander de présenter la partie de son travail la plus gratifiante. Comme en danse, il nous arrive parfois, tous ensemble, de remettre à l'envers la même phrase ce qui amène une compréhension différente et permet des assemblages non entrevus auparavant. Cette phase est très conviviale, elle détend les élèves permet l'échange et les interactions. Cela entraîne le rire et sème la bonne humeur tout en faisant travailler la grammaire qui est parfois maltraitée lors de l'inversion

Cette diversité de travail qui entretient la dynamique d'un groupe, nous l'avons souvent retraduit dans les moments difficiles avec les élèves ou lorsque nous voyions poindre l'ennui dans une bonne partie de la classe.

⁶ Danse à l'école. En tant que professeur de danse à l'école, chaque année, nous participons avec les enseignants des écoles primaires à créer une danse qui est présentée en fin d'année scolaire dans un théâtre du Tarn. Ces rencontres danse permettent aux enfants de comprendre le travail de scène, de rencontrer des danseurs, voir des spectacles de danse et échanger avec les autres élèves. Apprendre un vocabulaire nouveau avoir un sens critique. Ce travail se fait en partenariat avec la DRAC Toulouse, Le Département du Tarn et l'éducation nationale.

I.2. Mise à distance du chercheur

Dans cette forme de recherche qui va vous être exposée, le chercheur est fortement impliqué puisqu'il est en même temps l'enseignant en prise directe avec les élèves, il vit au moins cinq heures par semaine avec eux et il doit en même temps être capable de garder une certaine distance scientifique sur l'objet de sa recherche. La question qui se pose immédiatement est comment peut-il être impliqué tout en gardant cette distance scientifique ?

La distance que le chercheur doit entretenir entre lui et sa recherche est le garant de son objectivité face à l'objet de recherche. Au moment de la mise en place de la recherche, nous en avons pris conscience, c'est pourquoi nous pouvons dire qu'il n'est pas ici question d'empathie avec les élèves. Cette recherche reste cadrée, avec des objectifs précis concernant les différentes méthodes de recueils de données. Nous savons que les recherches en général, sont menées selon différents procédés qui sont liés aux objets mais aussi aux questions que se pose le chercheur. Notre recherche, nous en sommes conscients, propose une double exposition : une immersion et une distanciation du chercheur face à son objet de recherche. Cette façon d'élaborer cette recherche pourrait relever d'une démarche ethnologique dans le sens où nous sommes immergés dans le groupe échantillon et que nous utilisons des éléments d'observation faites au cours de cette immersion.

De plus, le chercheur travaille avec les élèves qu'il observe, mais la démarche ethnologique n'exclut pas l'analyse réflexive qui vise avant tout à rendre compte de la réalité ou, si l'on préfère, à l'expliquer. Cette démarche ne sépare pas les aspects théoriques des questions pratiques. Elle accorde de l'importance au terrain et permet ainsi d'articuler les données recueillies sur le terrain avec les aspects théoriques que celles-ci suscitent. Dans le cas de notre recherche, à cette expérience de terrain s'est associée l'alternance entre périodes d'immersion et moments de distanciation. Notre démarche reste toutefois scientifique dans le sens où elle repose sur des théories existantes cherchant ainsi des appuis pour mieux expliciter ce qui pose problèmes. Elle cherche à créer les relations existantes entre deux concepts théoriques que sont les représentations et les rapports aux savoirs.

I.3 Une observation cadrée

Ce qui nous a permis de nous distancier par rapport à l'objet étudié, est la mise en place d'une observation cadrée, dans un contexte différent de celui de la classe ordinaire, avec des items précis concernant seulement un petit nombre d'élèves en difficultés. De plus, l'étude menée sur deux ans a dégagé le chercheur de sa position d'enseignant, la deuxième année, n'étant plus en poste dans l'établissement. Ensuite, grâce à l'utilisation de techniques variées, qualitatives et quantitatives, nous avons pu recueillir des informations sur les sujets observés sans interférer dans la vie scolaire des élèves ce qui nous a permis de laisser entre nous et l'échantillon un écart suffisamment important. Même si la question de départ nous a permis de réfléchir à un niveau plus intuitif, la démarche scientifique n'en reste pas pour autant évincée.

L'étude du groupe scolaire imposait une observation, mais, observer des élèves en classe peut être fort perturbant et fausser les résultats de l'observation, ce qui entraîne forcément des biais. C'est pourquoi, nous avons décidé de mener ces observations durant les heures d'atelier plutôt que les heures de cours.

Bien sûr, nous savons qu'il n'y a pas « d'observation neutre » puisque dans cette action, l'observateur est aussi acteur.

Nous sommes conscients que les réactions des élèves vont forcément être imprégnées de la relation qu'ils échangent avec l'enseignant. Les interactions entre élèves et observateur vont parfois neutraliser certains éléments de l'observation lorsque l'observateur doit répondre à des demandes spécifiques d'élèves non observés. Toutefois, ces biais nous semblaient moins déformants que les processus mis en place par les observés qui se savent observés. Le fait d'être observé pose question à l'observé lui-même qui cherchera à se défendre d'une possible incursion de sa pensée.

Dans le cas de notre étude, l'élève ne sait pas qu'il est observé.

I

Chapitre 3

Les axes de recherche

Pour mettre un protocole de recherche en place, nous avons ciblé trois axes de recherche. Le premier concerne les actes observés, le second le discours sur les objets de représentations scolaires et le troisième concerne la représentation du travail scolaire.

I. Axe 1 : observation de la motivation des élèves

Les points saillants correspondent aux actions des élèves, c'est à dire les actes qui sont révélateurs de leur investissement dans une tâche imposée en milieu scolaire. Nous l'étudions au cours d'observations en milieu naturel dans l'atelier de création littéraire, et ainsi nous pouvons voir comment les élèves se motivent à continuer le travail demandé. La littérature abonde sur les problèmes liés aux perturbateurs qui viennent contrecarrer la bonne conduite d'un cours et son efficacité. Notre propos n'est pas de débattre sur ce problème ni apporter des solutions remèdes mais plutôt d'essayer de voir comment les élèves entrent dans un travail moins normé. En observant le travail des élèves pendant ces ateliers, nous allons noter les moments où les élèves s'investissent régulièrement ou irrégulièrement et ceux qui évitent tout travail quelles en seront les conséquences. Nous vérifierons s'ils sont motivés pour pérenniser cet engagement. Nous savons que l'investissement est un acte intentionnel qui demande l'acquiescement du sujet.

II. Axe 2 : la construction des rapports aux savoirs scolaires

Le second axe vise les rapports aux savoirs scolaires des élèves que nous cherchons à lire à travers leur discours concernant cet atelier, l'école et la discipline du français. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les théories du rapport au savoir et des représentations. Cette partie va être alimentée par l'analyse d'entretiens faits auprès des élèves en difficultés, puis avec l'analyse d'un questionnaire qui comporte des questions ouvertes proposé aux élèves ayant participé à l'atelier.

Recueillir un discours vise à approcher des points de vue subjectifs et des ressentis, « *un rapport* à » quelque chose, non des informations sur des faits d'extériorité (Yelnia, 2005). C'est à travers l'analyse de leurs discours que seront dévoilés les contenus de leurs représentations, comment elles se forment et s'organisent. A partir de ces représentations, nous déduirons les rapports aux savoirs scolaires qu'elles impliquent et qui conditionnent leur comportement en classe.

III. Axe 3 : les représentations du travail scolaire

Ce troisième axe vise à confronter les représentations que les élèves ont du travail scolaire au regard de ce qu'ils disent sur l'école, la discipline du français, la tâche créative et l'école idéale. Cette partie d'analyse se fera sur les questionnaires SCB, permettant d'accéder au noyau central de la représentation du travail.

Nous pensons que le regard que l'élève porte sur le travail sous-tend des attitudes au travail.

En mettant en place un atelier de création littéraire, nous espérons que les élèves en difficulté et réfractaires au travail du français normé, pourront trouver des moments d'intérêt pour se motiver et mener à bien le travail demandé. Nous nous posons même la question de savoir si le travail en atelier de création littéraire peut amener les élèves en difficulté à apprivoiser la discipline du français.

I

Chapitre 4

Etat des lieux de la question

Le travail en atelier de création littéraire peut-il amener les élèves en difficulté à apprivoiser la discipline du français ?

En posant cette question, nous soulevons en même temps des interrogations concernant les élèves et en particuliers ceux en difficulté et quelles difficultés ils présentent. Puis sur le travail scolaire et l'enseignement du français en général, Nous sommes amenés également à expliquer ce qu'est un atelier de création littéraire.

I. L'élève

I.1. Le métier d'élève

L'élève qui fait l'objet de notre observation est un sujet mineur qui fréquente le collège par obligation puisque tout citoyen français doit pouvoir accéder à la connaissance jusqu'à l'âge de seize ans. Cette précision en terme d'obligation est nécessaire pour comprendre le comportement de certains élèves face aux contraintes du système scolaire. Car, par expérience, nous savons qu'au lycée, les problèmes sont moins significatifs. Etre élève au collège implique des règles et des devoirs à assumer et surtout demande à l'élève de s'adapter à un autre système de fonctionnement par rapport à celui de l'école primaire. Certains de ces élèves arrivent facilement à rentrer dans les codes imposés, d'autres ont des difficultés à devenir autonomes ou à organiser leur travail.

Pour comprendre le parcours scolaire des enfants, les chercheurs en sciences de l'éducation et particulièrement La Borderie (1991) ou Perrenoud (1994), ont mis en avant l'idée que l'élève pratiquait un métier au même titre que tout professionnel.

En se penchant sur les rôles et tâches de l'élève dans le système éducatif français, ils ont défini en quoi consiste le métier d'élève. Cette conception de l'élève permet d'appréhender différemment le rôle de l'élève dans l'institution scolaire, et semble

démontrer que le métier d'élève repose en partie sur des procédures d'apprentissage et la maîtrise de l'environnement scolaire

L'idée de l'existence de ce concept, a fait son chemin auprès des professionnels de l'éducation dans le sens où il crée des repères pour les enseignants. Ce concept de métier d'élève donne un statut aux élèves lui conférant ainsi une place dans la société. Il propose également d'expliquer le parallèle entre le travail effectué par un professionnel et celui de l'enfant scolarisé. (La Borderie, 1991) Cette approche permet de mettre en lumière les difficultés rencontrées par les élèves dont il faut tenir compte dans la manière de les appréhender et également dans la manière d'enseigner.

Qu'entend-on par métier d'élève ? Il ne suffit pas d'être élève pour en avoir la posture, un métier cela s'apprend. Le métier d'élève consiste à apprendre, comprendre, écouter, communiquer, restituer (La Borderie, *ibid.*). Seule la combinaison entre ces données permet au processus de fonctionner. Donc être élève est une posture constituée d'éléments différents qui interagissent. L'élève est un acteur, il reçoit, réorganise, redistribue. Il faut considérer ici le métier comme une construction sociale, comme un rôle social joué dans l'institution scolaire (P. Perrenoud, 1994).

De nombreux ouvrages et articles francophones (La Borderie, 1991 ; Sirota, 1993 ; Perrenoud, 1994) ont essayé de définir ce métier d'élève, mettant en valeur les différentes contraintes mises en place dans toute institution scolaire. Ces obligations façonnent un public assujéti à un métier ayant des règles et des normes très précises comme les horaires stables, souvent rythmés par une sonnerie, les absences et retards relevés et sanctionnés, le travail à faire en classe et à la maison, les performances (connaissances aussi bien que comportement) notées individuellement, et communiquées aux parents, les écarts de conduite relevés et sanctionnés, les conseils de classe décidant de l'orientation de l'élève, l'organisation de classe codifiée par l'enseignant et le règlement codifié par l'établissement. (La Borderie, 1991).

Ils posent les bases du métier d'élève en présentant les deux grands axes qui sont apprendre à comprendre, c'est à dire à donner du sens en confrontant ses représentations avec celles des autres et cela passe aussi par la communication. Ensuite, apprendre à apprendre au travers d'activités diverses proposées par les disciplines scolaires c'est à dire être capable de décontextualiser pour reproduire les connaissances acquises. Et pour cela, le maître mot c'est « faire » car c'est en faisant qu'on apprend. (La Borderie, *ibid.*).

A partir de ces deux grandes lignes, ce concept met en avant les conditions d'exercice du métier d'élève pendant les études, tout au long de la scolarité. Trois grands thèmes émergent : l'implication dans le travail scolaire, la maîtrise des routines de l'organisation scolaire et les relations élèves/enseignants (Perrenoud, 1994).

En détaillant le quotidien de l'élève, Perrenoud (ibid.) précise qu'il existe un réel rapprochement avec les conditions d'un salarié. Comme lui, l'élève est soumis à des horaires fixes, une présence obligatoire, un rythme de travail, une obligation de produire, une obligation d'apprendre à s'adapter, une obligation de communication.

Cet auteur précise que *«l'élève exerce un genre de travail déterminé reconnu ou toléré par la société, et dont on peut tirer ses moyens d'existence»*. (Perrenoud, 2004) Il montre donc que parler d'un métier d'élève a du sens.

Même si parfois l'élève ne reconnaît pas pratiquer un métier, il travaille sans conteste et doit même accepter une forme imposée de savoirs et de pratiques. Le programme scolaire l'attend chaque année avec son lot de nouveautés, de plaisir et de difficultés.

1.2. Les postures d'élèves

Mais au fait, pourquoi apprendre ? » Y a-t-il des « raisons de savoir et de faire savoir ?»

(Giordan 1999)

Nous pouvons avancer, sans crainte de nous tromper, que la position de l'élève en classe est soumise à différentes pressions sociales ou individuelles. Cette assertion est largement validée par les chercheurs qui travaillent sur l'enfant scolarisé. (B. Charlot, J. Beillerot, S. Boimare, A.M. Hugon)

Les élèves réfractaires au travail scolaire s'interrogent, sur l'utilité de leur venue en classe, et surtout manifeste leur désaccord de façon plus ou moins violente quand ils ne trouvent pas de réponses à leur mal-être. « Echech » est l'équivalent de honte chez certains adolescents. Au cours de l'étude faite auprès d'élèves scolarisés en lycée professionnel B. Charlot (2001) démontre bien comment ces élèves comprennent qu'être élève de lycée professionnel est le dernier barreau de l'échelle, et leur discours révèle combien ils en souffrent même s'ils trouvent des parades pour en sortir indemnes.

En tant qu'enseignant nous rencontrons parfois des élèves ayant des notes honorables en primaire qui commencent dès la sixième à perdre pied, et il s'ensuit une dégradation constante de leurs résultats qui les fait visiblement souffrir. Nous savons que tous ces enfants trouvent des moyens pour se protéger contre l'agressivité ressentie par les conditions scolaires, et leurs réactions créent des tensions au sein même des cours ; celles-ci ne sont ni profitables pour l'élève, ni supportables par l'enseignant. Ils ne sont pas forcément décrocheurs mais en décalage avec l'attente institutionnelle parce que faces à des difficultés qu'ils ne peuvent combattre, ils connaissent ce qui pose problème mais souvent ils sont dans l'incapacité de le formuler clairement et surtout de le résoudre.

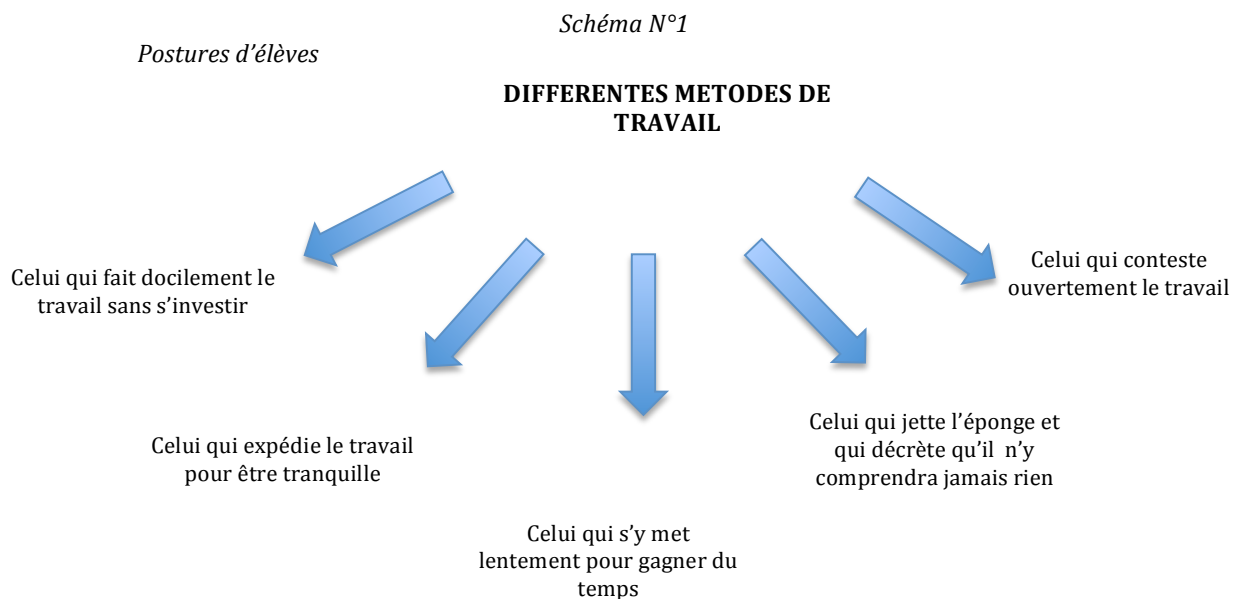
Ces élèves présentent donc des caractéristiques et des niveaux d'acceptation différents face à l'obligation. Selon les représentations qu'ils ont de leur présence en classe, Ils vont afficher des postures plus ou moins adaptées aux attentes de l'institution. Il y a ceux qui comprennent bien l'obligation, puis ceux qui résistent et enfin ceux qui contournent les règles.

Les élèves qui comprennent bien le système sont ceux qui travaillent avec plus ou moins d'intensité et qui accepte les codes de l'école, en classe ils ne posent pas de problèmes de discipline et peuvent faire des efforts pour travailler.

Ceux qui résistent au système ont le plus souvent des comportements atypiques, ils recherchent le conflit, s'opposant le plus souvent à la discipline imposée. Ce rejet s'exprime forcément dans le travail puisque c'est là que siègent le plus souvent leurs difficultés majeures, et déteint sur leur comportement. Ils perturbent les cours avec beaucoup d'aplomb et de persistance malgré les sanctions, malgré les aides qui leur sont attribuées au sein du collège, ils persistent dans la négation.

Et puis il y a ceux qui contournent toutes les règles en refusant même de se présenter au collège, ceux que l'on peut appeler les décrocheurs potentiels.

En entrant dans le quotidien de ces élèves nous pouvons dégager de cette diversité plusieurs réponses aux attentes institutionnelles. Elles varient entre s'incliner devant la tâche prescrite ou bien refuser celle-ci.



Il n'est pas secret de pouvoir dire que tous ces comportements différents peuvent se retrouver dans la même classe. Comment gérer ces situations variées ? La baguette magique ne fait pas partie de la panoplie de l'enseignant ! Pourtant « *les savoirs, les opérations matérielles et symboliques, les comportements et les formes de subjectivité, « la vie » : tout cela s'apprend* » (B. Charlot, 1999) Il y a donc des raisons de « faire savoir ». Ce qui est contradictoire avec ces élèves en difficulté, c'est qu'ils sont capables de reconnaître l'école « *comme un lieu d'apprentissage* » (Charlot, *ibid.*) mais ne se soumettent pas aux règles imposées.

I.3. Les élèves en difficulté

L'expression « élève en difficulté » est assez polysémique et ouvre un large panel de difficultés rencontrées. En parlant de l'élève, ce qui interpelle ce sont les difficultés d'apprentissage et d'intégration au système éducatif tel qu'il est proposé par l'éducation nationale. Les auteurs s'entendent pour spécifier que l'élève est également un enfant ou un adolescent emportant avec lui son bagage familial, culturel et social. Vouloir apprendre n'est alors pas un fait autonome mais dépendant de tout l'environnement de l'enfant. « *Tout apprentissage est naturellement difficile dans la mesure où il met en jeu*

chez l'enfant toute sa personne, l'activité proprement cognitive n'étant possible qu'à partir de certaines dispositions affectives » (D. de Peslouan, 2003)

Ce qui fait que sa relation aux apprentissages scolaires et aux contraintes disciplinaires de l'école est assujettie aux diverses influences extérieures à l'école. Les tensions qui existent entre une vie sociale déroutante et une obligation scolaire stricte amène l'élève à se protéger pour ne pas sombrer. Toutefois, pour notre étude, il nous faut différencier les adolescents décrocheurs en grande difficulté, qui eux sont déjà extérieurs au collège et les élèves encore scolarisés qui sont également en difficulté, qui pourraient être de potentiels décrocheurs mais qui ne le sont pas encore.

De plus, nous nous attachons à considérer qu'un enfant peut laisser parfois au vestiaire quelques uns de ses problèmes pour s'identifier complètement dans un travail, le temps d'un cours.

II. Les adolescents décrocheurs

Chez les adolescents déjà décrocheurs il existe des formes de prise en charge qui leur permettent de réinsérer le circuit scolaire. Certains sont pris en charge dans des centres thérapeutiques. Les comportements observés chez ces jeunes adolescents montrent le plus souvent *« des attitudes de défi, de bravade, de violences théâtralisées »*. (N. Clerc, 2011). Leur insertion dans une classe normale est difficile car il relève d'une autre complexité qu'il est impossible pour un professeur de gérer sans aide. Ces élèves sont souvent capables de *« mettre en place des stratégies pour ne pas affronter la situation d'apprentissage qui sont beaucoup plus performantes, plus évolutives que nos sempiternelles propositions »* (S. Boimare, 1999)

Pour d'autres décrocheurs qui prennent conscience de l'intérêt du travail fait à l'école, des solutions parallèles ont été mises en place, les « classes relais » ou les écoles de la deuxième chance qui participent à aider ces élèves à reprendre le chemin de la scolarité. Ce travail de réinsertion repose sur le volontariat. L'objectif de ces classes relais est de *« réussir à réinsérer les jeunes dans le circuit scolaire »* (M.A. Hugon, 2001). Ce sont généralement des « gamins qui ont soufferts dans leur histoire » mais qui ont un besoin de normes même si en apparence ils semblent rejeter tout ce qui est obligation. Pour enseigner dans ces classes, il faut beaucoup de « disponibilité » et travailler avec des méthodes différentes basées sur « un travail très individualisé » (Hugon, 2001). Ces

classes donnent des résultats positifs et nombreux avec les élèves qui réussissent à se réinsérer.

Ce travail individualisé dans les classes-relais, qui réussit à donner des résultats positifs chez des élèves en grande difficulté, serait un moyen d'aider les élèves de collège encore disponibles parce que pas encore décrocheurs (M.A. Hugon, 2013)

III. Les aides spécialisées

Pour les élèves en difficulté, non encore décrocheurs, il existe plusieurs formes d'aide spécialisée comme par exemple les RASED⁷ qui ont pour mission de fournir des aides personnalisées à des élèves en grande difficulté dans les classes ordinaires des écoles primaire à la demande des enseignants. Les enseignants spécialisés dispensent des aides de deux sortes, à dominante pédagogique, ou à dominante rééducative. La première propose une aide en cas de difficulté d'apprentissage et la seconde en cas de difficulté d'adaptation à l'école. Elles complètent les aides personnalisées mises en place en 2008 et les stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires.

Les formes d'intervention sont diverses et peuvent être opératoires à tout moment de la scolarité dès l'école primaire. Selon les besoins de l'élève, elles peuvent prendre différentes formes. Elles ont lieu pendant les heures de classe. Les aides spécialisées à dominante pédagogique concernent les élèves qui ont des difficultés pour comprendre et apprendre alors qu'ils en ont les capacités. Elles ont pour objectifs : la maîtrise des méthodes et techniques de travail, la stabilisation des acquis et leur appropriation, la prise de conscience de ce qui conduit à la réussite. Les aides spécialisées à dominante rééducative concernent les élèves qui ont des difficultés à s'adapter aux exigences scolaires. Elles ont pour objectifs : le développement de l'envie d'apprendre, l'adaptation des comportements en milieu scolaire.

Ces structures sont des supports tant pour l'élève que pour l'enseignant, car s'il faut comprendre que l'élève doit s'adapter à l'école, il est parfois important que l'école s'adapte à la diversité des élèves. (D. de Peslouan, 2003) Ces aides personnalisées sont des supports pour aider les enseignants dans l'analyse et la compréhension de ce qui,

⁷ **RASED** / Réseaux d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté dispositif ressource

pour certains élèves, fait obstacles aux apprentissages scolaires. C'est une partie de la panoplie du magicien enseignant.

Non, les enseignants ne sont pas seuls et les élèves sont souvent aidés. Une autre forme d'aide est proposée aux élèves ayant des besoins spécifiques (maladie signalée, pathologie chronique, dyslexie). Le PAI : Projet d'Accueil Individualisé, c'est un aménagement scolaire en réponse à la situation personnelle de l'élève. Le Projet d'Accueil Individualisé a pour objectif de définir la prise en charge dans le cadre scolaire de l'élève au regard de ses spécificités et d'assurer la communication avec la communauté éducative de l'établissement. C'est un protocole établi par écrit entre plusieurs parties : les parents, l'établissement scolaire (chef d'établissement, médecin, infirmier, assistante sociale, conseiller d'orientation psychologue, équipe éducative — enseignant, conseiller principal d'éducation, ...) et des partenaires extérieurs, pour permettre l'accueil d'un élève souffrant d'un handicap ou d'une maladie. Ces aménagements sont engagés à la demande de la famille et/ou de l'équipe éducative et du chef d'établissement. Certains élèves refusent cette aide. Avec l'accord de la famille, toutes informations pouvant être utiles à la prise en charge de l'élève pourront être jointes au projet. Le projet d'accueil individualisé est signé par les différents partenaires convoqués au préalable par le chef d'établissement. Le PAI est lié à la pathologie ou au trouble constaté pendant l'année scolaire. Il peut donc être établi pour une période allant de quelques jours à une année scolaire. Il peut également être reconduit d'une année sur l'autre (réactualisation).

En difficulté ou pas, les enseignements prodigués sont soumis aux directives nationales et tous les élèves suivent le même enseignement. Le travail scolaire est en apparence le même pour tous.

IV. Le travail scolaire

IV. 1. Les directives ministérielles : Le curriculum

Avant d'entrer dans l'énoncé des différences entre curriculum, nous allons proposer d'éclairer ce que ce mot a comme signification.

Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours

éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. C'est donc un projet pédagogique organisé et planifié à l'échelle d'une communauté sociale. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles. « Nous avons donc besoin de deux concepts, précise Ph. Perrenoud (1993) : *l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre. Une distinction s'est peu à peu stabilisée: on parlera de curriculum prescrit ou formel et de curriculum réel.*»

IV.1.1 Le curriculum prescrit ou formel

Le Curriculum a une volonté d'instruire, et entend se donner les moyens de traduire cette intention dans les faits. La caractéristique essentielle du curriculum formel est d'être prescrit. Il se présente comme un "devoir être", une "norme". Il définit les finalités, intentions, prétentions du système éducatif. Devant les difficultés que rencontrent certains élèves, on peut s'interroger sur les conditions de possibilité de passage de la norme à la réalité et se demander dans quelle mesure les prescriptions du curriculum formel peuvent se réaliser. L'enseignant étant le passeur entre l'institution et l'élève, il est en droit de se demander comment le curriculum prescrit va-t-il se mettre en pratique dans l'activité quotidienne de sa classe. Cela revient à s'interroger non seulement sur la mesure dans laquelle les objectifs fixés vont ou non être atteints, mais aussi sur la façon dont le curriculum prescrit va être interprété et mis en œuvre. Ce cadre d'action communautaire permet de définir des objectifs et une organisation en commun pour encadrer un parcours d'enseignement/apprentissage.

Les programmes définissent de façon explicite l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être qu'un élève doit normalement acquérir au cours d'un cycle d'apprentissage. L'élève scolarisé va donc être largement influencé par des intentions, des pouvoirs et des structures qui le dépassent, et son expérience qui est une réalité complexe, multiple, fluctuante, n'est jamais l'expression pure et simple de sa volonté d'apprendre. C'est à partir de cette réalité qu'il nous faut investir les rapports au savoir qu'il entretient avec

l'institution.

IV.1.2 Le curriculum réel

Toutefois, explique Perrenoud (1993), les apprentissages de haut niveau, l'appropriation de connaissances, de représentations, de valeurs, de concepts, de techniques complexes passent généralement par une succession « *cohérente d'expériences formatrices* ». C'est cette succession, ce parcours qu'on définira comme un curriculum réel. Évidemment, la *cohérence* n'est pas alors mesurée à l'aune d'une intention, mais en fonction des effets de l'expérience sur la formation de la personnalité et du capital culturel. Il précise qu'une expérience sans lendemain peut transformer quelqu'un durablement, soit parce qu'elle est si forte qu'un apprentissage fondamental se réalise en peu de temps, soit parce qu'il s'agit d'un apprentissage simple et qu'il suffit de voir une fois certains gestes ou de les découvrir seul par tâtonnements pour les posséder à jamais. Tout cela varie d'un contenu d'apprentissage à un autre, si bien que le curriculum réel " responsable " d'un apprentissage identifiable, peut, du moins en théorie, se caractériser par un empan temporel plus ou moins large, c'est à dire, le temps qu'il va couvrir et une densité plus ou moins forte, autrement dit le rapport entre les temps forts et la durée globale de l'apprentissage.

Nous retiendrons l'idée d'une transformation durable possible lorsque le sujet est confronté à une expérience qui le marque profondément. Comment rapprocher cette acceptation au contexte scolaire ? Peut-être en introduisant dans le système rigide des expériences différentes porteuses d'enthousiasme !

IV.1.3 Le curriculum caché

Perrenoud distingue un troisième type de curricula qui s'agrège au curriculum formel prescrit par les technocrates de l'éducation et au curriculum réel qui relève de l'ensemble structuré des expériences formatrices de l'élève, il le nomme curriculum caché car il correspond à l'ensemble des expériences formatrices inobservables.

« *Diverses appellations – curriculum caché, implicite, latent, non enseigné, cursus caché- désignent les processus et les effets qui, bien qu'absents des programmes officiels et des politiques éducatives formulées, font bel et bien partie de l'expérience scolaire. C'est*

aussi par le curriculum caché que sont souvent renforcées ou justifiées la différenciation du rôle des sexes, la discrimination raciale, la hiérarchie des cultures, la pérennité des classes sociales. » (F. Raynal, A. Rieuner, 2001)

Plus récemment, Julie Delalande (2011) montre à travers ces recherches sur les enfants dans les cours de récréation que *« La récré est loin d'être un espace hors normes. À travers les jeux et les conversations se transmet toute une culture enfantine, faite aussi de règles sociales et d'apprentissages par les pairs, grâce auxquels chaque enfant est à même de construire son identité »*. La cour de récréation serait le lieu idéal des apprentissages non programmés où l'enfant *« serait acteur de sa socialisation »*(ibid.) L'enfant s'approprie des façons d'agir et de penser au contact des autres, il est capable de choisir qui il va suivre et avec qui il va jouer précise l'auteur.

Ces expériences formatrices participent tout autant au développement de l'enfant qu'il soit collégien ou à l'école primaire.

Ces apprentissages non contrôlés mais tout aussi importants pour l'élève, qu'ils appartiennent à la cour de récréation ou aux échanges extérieurs et familiaux, sont des pare chocs pour les élèves en difficultés qui protègent leur ego de leur non réussite en classe en se rappelant qu'ils sont capables de faire autre chose, autrement. Ce que devrait prendre en compte l'enseignant, s'il connaissait tous les problèmes de chaque élève. Mais en a-t-il le temps ? Les liens qui unissent l'élève et les savoirs scolaires passent par la rencontre avec l'enseignant qui est le porte parole de ces savoirs. Et c'est bien dans les relations d'apprentissage/enseignement que persiste beau temps ou ciel nuageux.

Notre position

Dans le cas de notre atelier de création littéraire, nous donnons à l'élève une chance de se révéler à travers ce qu'il connaît, à travers les connaissances acquises tant dans le sein familial, qu'associatif et même auprès de ses pairs. Nous voulons également lui faire comprendre l'intérêt de cet enseignement qui lui est prodigué en le laissant chercher et découvrir les éléments qui serviront son travail. Il faudra donc qu'il fasse un retour sur les apprentissages scolaires.

V. Les élèves face au travail scolaire

Face au travail scolaire, les insoumis vont forcément refuser toute participation puisque le travail scolaire est un travail pour apprendre qui dans un sens, n'existe que par son articulation avec les savoirs ou compétences qu'il permet d'acquérir. C'est une activité qui justifie socialement les élèves et leur donne un certain nombre de droits et un statut. Le non travail scolaire entraîne l'échec scolaire, chez les élèves en difficulté. Si ce phénomène « d'échec scolaire requiert aujourd'hui beaucoup d'importance auprès des chercheurs c'est en fait parce qu'il a de fortes conséquences sociales. En effet, il joue un rôle majeur dans l'expérience des jeunes en difficulté.

Nous ne pouvons nier que le travail est au centre de la discipline scolaire, et que l'élève s'y trouve forcément confronter. Mais si le travail scolaire a pour lieu principal l'école, les relations qu'entretient l'élève avec le travail scolaires sont multiples. Les dimensions du travail scolaire sont liées au sujet, à ce qu'il fait, mais aussi à ce qu'il est socialement. Les trois dimensions sur lesquelles il se construit, s'articulent et s'influencent mutuellement : dimension sociale, dimension cognitive, dimension relationnelle. (Barrère, 2009). Nous pourrions ajouter la dimension praxique dans le sens où l'école impose cette restitution de tout travail par l'exercice donc par la pratique. Le travail scolaire est une dimension du métier d'élève et sans la pratique, l'élève ne peut accéder aux savoir-faire attendu. La motivation d'un élève en difficulté dépendra de son rapport à l'apprendre.

V.1 Apprendre

Apprendre est la tâche première des élèves scolarisés, apprendre diverses disciplines imposées par une institution qui espère ainsi modeler des citoyens capables de s'intégrer dans la société. Donc les pratiques scolaires sont formalisées dans un référentiel unifiant ainsi l'enseignement. Apprendre donc c'est accepter les contraintes intrinsèques à cet apprentissage.

« *Apprendre est un acte, comme interactivité entre un sujet et une réalité* »⁸ (J. Beillerot, 2000), la réalité étant ici les savoirs scolaires et les tâches scolaires. Le sujet, est donc

⁸ Tel que le définit Gérard Mendel in *Forme et formation du rapport au savoir*, J. Beillerot et al, opus cit.

responsable des décisions à prendre et des objectifs qu'il se fixe. C'est pourquoi il peut adopter plusieurs postures qui se traduisent en classe de façons variées. Les élèves en difficulté sont-ils les seuls à présenter des postures négatives face aux travail ? c'est ce que nous chercherons au cours de notre analyse en partie III.

L'acte d'apprendre est « *toujours singulier* » (*ibid.*) nul ne peut apprendre pour l'autre, même si des influences de groupe-classe interviennent dans le discours des élèves tel que l'explique B. Charlot, (1999) à propos des élèves de lycée professionnel. Un atelier où le travail créateur est dominant peut-il être porteur d'apprentissage ? Nous pensons que l'élève qui sera confronté à exprimer son ressenti ou voudra conter son histoire, trouvera les liens pour accéder à ce qui lui manque, soit en demandant de l'aide, soit en cherchant lui-même dans ses propres acquis. Donc ce travail est bien engagé dans un travail scolaire.

V.2. Travailler à l'école

Les contraintes scolaires sont liées au travail demandé dans une discipline spécifique. Ce qui intéresse notre étude est l'apprentissage du français. Les contraintes en « Français » se réfèrent aux différents modules qui sont englobés dans cette discipline : la grammaire, l'orthographe, la syntaxe, le vocabulaire, la conjugaison, l'expression écrite. A ces contraintes il faut associer celles qui sont inhérentes aux règles qui régissent le code scolaire comme être à l'heure, se tenir, tranquille, respecter le professeur, l'autre, le matériel, connaître ses leçons, faire ses devoirs. La liste est longue ! Donc travailler à l'école ce n'est pas seulement entrer dans une tâche mais également entrer dans un cadre délimité par le lieu, c'est un système codifié. L'élève doit accepter tout ceci en même temps. Parfois il a besoin de s'ébrouer ! Ce qui ne nous évite pas de dire que « *Comprendre le rapport au savoir d'un sujet devient dans un premier moment comprendre son rapport à l'apprendre, comme rapport à la soumission* » (J.Beillerot, (2000).

V.3. La soumission

Pas facile de se soumettre pour certains élèves, la soumission principale, celle qui est nécessaire à l'acte d'apprendre est déjà « *d'accepter le fait de ne pas savoir* »

(Beillerot, 2000). Accepter, c'est prendre une décision, L'élève ne semble pas réfractaire à l'idée d'acquérir quelque chose de nouveau, bien au contraire, souvent il est curieux. Mais il aime bien également montrer qu'il sait lui-aussi. C'est pourquoi, nous pensons qu'à travers cet atelier, l'occasion lui sera donnée d'exprimer ses connaissances antérieures et de les confronter à celles des autres. La deuxième forme de soumission, « *souhaiter apprendre* » (J. Beillerot, 2000), souhaiter, c'est enclencher un désir de, et ceci n'est pas quelque chose d'automatique, c'est plus difficile à faire intégrer à l'élève en difficulté. Apprendre oui, mais pas tout. Pas ce qui fait mal, pas ce qui déstabilise. Le savoir scolaire s'impose forcément comme une contrainte, puisque l'élève est obligé d'aller à l'école, obligé de faire ce qui ne lui convient, il n'aime pas toutes les disciplines, il n'aime pas se lever tôt il n'aime pas se soumettre à des évaluations sommatives qui classifient les individus et éclaboussent l'ego des plus faibles.

V.4. Accepter d'apprendre

L'expérience nous montre que l'élève peut accepter sa fragilité à condition d'être reconnu « *Vous, Madame, vous nous respectez*⁹ » Ce mot n'a probablement pas le sens fort qui le signifie mais par là, cette élève veut dire que l'on prend le temps d'écouter son problème et il n'est pas forcément typiquement scolaire. Inscrite en atelier de soutien, elle a changé de comportement en nous disant qu'elle « *souhaitait apprendre comme les autres* », cependant, en groupe-classe, cette élève se réfugiait trop souvent derrière la barrière du silence ou de la déviance. Nous comprenons donc qu'apprendre demeure une activité plus ou moins intentionnelle qui implique de la part de chaque sujet une soumission, c'est vrai, mais encore faut-il qu'elle soit « consentie » (Beauvois et Joule, 2010) et que les obstacles ne soient pas infranchissables. La soumission est intrinsèque à l'acte d'apprendre ; nous sommes forcément tous soumis à tout moment car apprendre appartient à la vie, l'élève est soumis aux apprentissages familiaux, culturels, sociaux. Tout comme les livres, les œuvres d'art, les émissions télé ou culturelles sont des compléments essentiels aux objets de savoir scolaires. Les situations d'apprentissage sont variées et multiples, des activités sportives aux activités quotidiennes, tout est affaire de rapport avec un savoir, mais certaines situations sont acceptées avec

⁹ Réflexion d'une élève retenue en fin de cours pour lui rappeler que sa conduite avait été particulièrement dérangeante pour tous les autres élèves.

enthousiasme et d'autres refusées. Il y a les situations qui décomplexent et où les sujets n'ont pas forcément de difficultés à créer des liens avec ces éléments de savoirs parce qu'ils n'apparaissent pas comme imposés mais comme une évidence. Mais avant de devenir une évidence, il faut bien les appréhender une première fois pour leur donner du sens.

V.5. Le refus d'apprendre

Ce qui fait barrage pour certains élèves, c'est « l'obligation de ». En effet, « *il peut y avoir refus d'apprendre et désir de savoir* » (Charlot, 1999).

C'est ce que nous constatons chez les élèves qui freinent toute entrée dans les apprentissages scolaires normées et qui pourtant sont capables de faire un exposé de grande qualité. Le désir de savoir serait une intention individuelle impliquant la curiosité de l'individu, intention libre et hors toute contrainte institutionnelle, le principe de l'autodidacte. Le refus d'apprendre serait lié aux conditions de cet apprentissage qui implique une obligation dans le temps, une obligation du contenu.

En participant à l'atelier de création littéraire, nous pensons que l'élève peut trouver réponse à ce désir de savoir, car nous supposons que s'établira une rencontre entre un savoir personnel et un savoir à acquérir qui lui sera nécessaire pour créer son histoire. Ce travail étant en coopération, il va forcément devoir échanger des éléments qu'il pourra éventuellement incorporer à son écrit. Ces éléments peuvent être soit proposés par son binôme, soit recherchés personnellement dans des livres ou sur internet. « *Apprendre des éléments de savoir ne peut avoir de consistance que dans les réponses qu'il implique* ». Donc, se soumettre c'est aussi accepter les réponses des autres. « *Les savoirs sont par définition des réponses c'est à dire : des acquis, admis, légitimés, partagés* » (J.Beillerot, 2000). Et il semble plus facile de partager avec des pairs.

Donc refuser d'apprendre, c'est en quelque sorte refuser de partager ce qui est proposé, c'est se marginaliser par rapport à la norme scolaire. C'est ce qui caractérise les décrocheurs. Ce refus d'apprendre correspond à une position de résistance de la part de l'élève et le peu d'intérêt qu'il porte aux tâches scolaires démontre une volonté de se rebeller contre diverses formes de mécontentement. L'élève sait que « *Pour réussir il faut travailler- et travailler de façon efficace* » (Charlot B. 1999) mais, pris dans cette contradiction entre exigence de soumission pour apprendre et expression précoce de

l'émancipation, l'élève va chercher le chemin le plus aisé à franchir, c'est à dire celui du refus.

Ce refus de travailler peut s'exprimer à l'école et hors l'école, mais ce qui intéresse notre étude ce sont les rapports aux savoirs scolaires, donc nous resterons dans le contexte institutionnel.

Ce refus de travailler est-il, comme il est souvent énoncé, un problème de genre ?

VI. Le comportement des filles et des garçons en classe

Les manières d'être ou de faire avec l'ordre scolaire sont souvent liés au sexe, désignant ainsi le sexe masculin comme étant les sujets les plus enclins à déroger aux règles disciplinaires ou aux codes érigés par l'institution scolaire. Ce phénomène est particulièrement observable chez les sujets en difficulté qui cherchent des stratégies pour faire face aux problèmes auxquels ils sont confrontés. L'étude de Depoilly, (2012) montre en effet que les élèves en difficulté ont tendance à mettre en œuvre des stratégies qui prennent des formes différentes selon le sexe. Cette étude montre que les filles ont des jeux de « *posture corporelles et langagières* » qui participent à éviter les heurts possibles entre elles et l'enseignant. (Depoilly, *ibid.*). Certaines des manières récurrentes des filles pour digresser l'ordre établi, montrent qu'elles sont plus discrètes que les garçons et sont plus habiles à rendre invisibles les activités illicites qui viennent parasiter le cours de l'enseignant. « *Les filles n'entrent pas dans des logiques de rupture ou de mise en cause volontaire du travail de l'enseignant, pour autant, elles ne s'affrontent pas non plus réellement aux situations d'apprentissage.* » (Depoilly, *ibid.*).

Au contraire, les garçons, qui ont tendance à s'installer dans le fond de la classe, en se regroupant par affinités, n'hésitent pas à montrer bruyamment leur volonté à ne pas intégrer le discours de l'enseignant. Tout comme les filles, ils déploient des activités illicites mais sont plus visibles et donnent l'impression de montrer davantage de résistance directe. Ils mettent le plus souvent à mal le déroulement des cours par des prises de parole intempestives qu'elles soient d'ordre scolaires ou bien personnelles. Ils aiment à user d'un vocabulaire coloré, celui des cours de récréation, un peu comme une provocation, ils n'hésitent pas à proférer des insultes à voix haute, ils aiment à jouer avec les bruitages de toutes sortes. « *Leur tentative de jouer le jeu scolaire est en décalage avec les attendus scolaires.* » (Depoilly, *ibid.*).

A la différence des filles qui négocient avec l'ordre scolaire, on peut dire que les garçons usent des modes d'effraction de l'ordre établi en perturbant d'une manière ostentatoire les cours. Quelles incidences ces comportements ont-ils sur leur mode d'engagement ?

VI. 1 Mode d'engagement des filles et des garçons

Il est certain que le comportement des garçons aurait tendance à empêcher le travail que l'enseignant tente de mener en classe. Mais, cette étude montre que l'engagement des garçons des milieux défavorisés peut se moduler lorsqu'ils rentrent en lycée professionnel, et que de surcroît les filles ne sont pas invariablement dociles ou sérieuses. Bien que les « *logiques juvéniles masculines apparaissent comme particulièrement puissantes, alors que les logiques juvéniles féminines semblent vouloir s'accommoder aux exigences scolaires* », (Depoilly, 2012) il faut rester prudent quant à la stigmatisation des garçons dans la déviance scolaire. En effet, c'est parce que la force et la forme des logiques masculines font davantage courir le risque de la rupture avec l'ordre scolaire que celles-ci sont particulièrement remarquées. Il s'agit souvent pour ces garçons issus de milieu populaire de ne pas perdre la face et de ne pas sortir vaincu de la compétition scolaire. C'est ainsi que les efforts qu'ils font pour être reconnus par le groupe, ne facilitent pas l'insertion scolaire, au contraire, cela les met à distance parce que les valeurs du groupe s'opposent au cadre scolaire.

Si le croisement entre les variables genre et difficultés dans la scolarité chez les garçons de milieu populaire est largement démontré, chez les filles de milieu populaire, le poids de l'appartenance de classe apparaît davantage minoré. (Depoilly, 2012).

Le fait que l'élève soit soumis à l'obligation d'apprendre cela sous-tend qu'il est soumis également à l'obligation de travailler. Le Refus de travailler, refus d'apprendre sont souvent liés aux conditions sociales des élèves qui entraînent forcément des inégalités scolaires.

VII. Travail et inégalités scolaires

Le travail scolaire est un moyen qui mène généralement vers la réussite scolaire, mais nous savons bien que des inégalités existent en fonction de différents handicaps soit individuels, soit sociaux. L'idée que l'effort et le travail scolaire sont des moyens de

réussite individuelle et sociale a largement disparue de certains collèges en zone prioritaire. Toutefois, ce stéréotype, « handicap social égal difficultés scolaires », n'est pas le seul à intervenir dans ces inégalités constatées. En effet, les enseignants seraient susceptibles d'avoir des comportements, peut-être parfois inconscients, qui avantagent les bons élèves ce qui suggère « *que la valeur scolaire se construit non seulement à partir du travail réel des élèves, mais aussi de la manière dont ils arrivent à le mettre en valeur dans la communication pédagogique ou à susciter des attentes positives* » (Barrère, 2009). L'enseignement du français est parfois flou dans les représentations collectives, il occupe une place centrale dans le sens où il est utile à toutes les disciplines. C'est pourquoi, son enseignement est parfois instable, en équilibre entre érudition et savoir savant.

VIII. L'enseignement du français au collège

Les contenus d'enseignement du français au collège sont clairement notifiés, ils relèvent de directives référencées. Son enseignement est partagé entre érudition et pratique. Les problèmes de communication entre le professeur de français et l'élève viennent souvent du fait que ce dernier tient pour naturel d'écrire ou de lire, et ne comprend pas l'utilité de l'apprentissage d'un vocabulaire lié aux finesses de la langue qui permet d'entrer et comprendre les textes avec rapidité et efficacité.

Ce qui est appelé communément « outils de la langue » leur paraît rébarbatif et inutile à apprendre. Avec le travail entrepris dans l'atelier de création littéraire, l'élève sera confronté tout au long de son écrit aux différentes règles qui régissent la langue française. Il sera contraint de faire des allées et retour en permanence pour mener à bien son travail. La seule différence c'est que cette contrainte, il se l'imposera tout seul. Et puis, le lieu qui est désacralisé sera plus propice aux échanges et donc à accepter l'aide des pairs.

IX. Les lieux de savoir

« *Apprendre c'est déployer une activité en situation* » (J. Beillerot, 2000). Les lieux ont des statuts divers, et ceux liés à l'apprentissage s'inscrivent, dans notre étude, au

collège. Le collège est un lieu de vie clos qui manage différentes relations entre les élèves eux-mêmes et le personnel qu'il soit lié à la direction, ou à l'enseignement mais il faut compter aussi tous les membres de la vie scolaire et le personnel participant à la restauration ou à l'entretien. La situation d'apprentissage n'est donc pas seulement marquée par le lieu, mais aussi par toutes les personnes qui occupent ce lieu. Tous ces moments partagés : moment de cours, moment de récréation, de repas, d'activités ludiques ont tous une interférence sur l'apprentissage social de l'élève. Il est évident que chaque lieu n'est pas investi de la même façon par les élèves et celui qui occupe notre recherche est essentiellement le lieu de cours : la classe.

IX. 1. La classe

Vivre en cours, ce n'est pas vivre à l'école, même si l'institution impose ses règles dans le sein de l'établissement. Chaque classe possède son propre règlement intérieur. Ce règlement est conforme à la discipline scolaire, un protocole d'entrée et de sortie est suivi par les élèves qui ne peuvent y déroger sous peine d'être sanctionnés. Mais d'autres articles viennent s'ajouter à ces obligations qui sont liés à la matière, la salle d'art plastique n'aura pas le même règlement que la salle de cours de français. Et une troisième forme plus tacite qui relève du professeur. Ce lieu de transfert fonctionne comme un huis clos, les élèves s'approprient le lieu pour qu'il leur devienne familier, ils prennent des habitudes qui les rassurent. L'enseignant domine le lieu, il l'organise, lui donne une ambiance. C'est son territoire. C'est leur territoire. Parfois, lorsque la salle est trop exiguë, le groupe classe est oppressé et les relations sont tendues.

Les relations d'apprentissage se jouent dans ce lieu qu'il faut partager. L'enseignant face au groupe classe doit gérer tous les élèves des plus dociles qui ne disent rien aux plus difficiles qui parfois broient l'ambiance.

Avec les élèves en difficultés, « *ce qui joue ce n'est pas seulement une relation personnelle c'est aussi un affrontement entre deux mondes, deux logiques, deux types de rapports au monde, aux autres* » (B. Charlot, 1999). Les enjeux de ces élèves en difficulté ne sont pas les mêmes car ils n'arrivent pas forcément à entrer dans des pratiques langagières imposées et refusent toutes formes d'activités intellectuelles qu'ils ne dominent pas et surtout qui les dominent et les dévalorisent. (B. Charlot, 1999) « *Quand la domination*

étouffe le désir de soi, il reste à changer les règles du jeu » (B. Charlot, 1999) et c'est ce qu'ils font, imposant soit le rire, mais parfois la peur au sein de la classe.

Comment l'école peut les aider à entrer dans des pratiques d'activités intellectuelles ? Un pari qui peut être tenté avec des élèves qui ne sont pas en très grandes difficultés, comme ceux qui font l'objet de notre étude. Ces élèves peuvent trouver dans le sein de leur classe, des influences marquantes susceptibles d'ouvrir une porte inexplorée, auparavant et franchissable. La classe est donc bien un lieu de toutes les stratégies tant d'élèves que d'enseignants d'ailleurs ; toutes les formes d'enthousiasme se côtoient de la même façon que celles des résistances à l'apprentissage, voire même de freinage (Perrenoud, 1994). C'est aussi un sanctuaire où les interactions sont multiples avec l'enseignant.

IX.2. Les enseignants dans la classe

Nous n'entrerons pas dans les détails des pratiques enseignantes qui feraient l'objet de toute une thèse. Mais, bien que cette recherche donne la parole à l'élève, il nous semble opportun de préciser que la mission affectée à l'enseignant est particulièrement lourde. La circulaire ¹⁰ « Mission du professeur » délimite les compétences attendues par le professeur qui sont autant de l'ordre de l'apprentissage scolaire que du social sans oublier les cadres imposés concernant sa responsabilité tant au sein du système éducatif que dans la classe ou au sein de l'établissement. « *La tâche éducative ne saurait se réduire à une tâche d'enseignement, elle comporte une tâche obligée de socialisation* » (D. Gayet, 2007). L'enseignant dans sa classe doit faire face au groupe, assumer sa fonction d'enseignant, porter le poids de l'institution et sourire pour maintenir une ambiance favorable à une bonne conduite de classe. Alors, quand les élèves ne connaissent pas toutes les règles du jeu scolaire, quand ils s'égarent dans des comportements perturbateurs, cela devient parfois difficile à gérer, ce qui fait que le même enseignement ne se déroule pas de la même façon dans toutes les classes.

Bien sûr, Marie Anne Hugon a raison, il ne faut pas fonctionner avec des aprioris, positionnant les enfants des milieux populaires dans des manques rédhibitoires, il ne faut pas non plus dévier l'objectif principal de l'école qui est l'apprentissage. Il faut donc « *rendre les écoles accueillantes* » mais aussi rendre aux enfants le goût d'apprendre.

¹⁰ Circulaire N° 97-123 du 23 mai 1997

S'il est vrai que l'enseignant est formé pour faire « Apprendre », « comprendre » faire « mémoriser » il peut aussi espérer que l'élève puisse aller plus et donner son avis en commentant et argumentant ce qui lui est proposé. L'élève devrait comprendre que lui est aussi formé pour participer pas seulement pour se rebeller. En effet, « *Enseigner c'est aussi imposer un ordre, une discipline. C'est veiller à maintenir l'attention de chacun. C'est aussi réglementer les rapports que les élèves entretiennent les uns avec les autres : interdire, autoriser ou tolérer les échanges* » (D. Gayet, 2011)

IX.3. L'enseignant face au groupe-classe

Le groupe-classe est un ensemble bien spécifique où élèves et professeur partagent un « sort commun » (C. Yelnik, 2005), ils sont dans un même lieu, la salle de classe, ils travaillent pour la même institution, ils ne se sont pas choisis et pourtant ils sont conscients d'appartenir à « une entité collective » (Yelnick, 2005). Les élèves face au professeur vont devoir vivre ensemble pendant une durée donnée : le cours. Ensemble ils interagissent, ils communiquent par la parole, le regard. C'est donc dans des mini communautés fermées que les élèves vont d'heure en heure circuler, s'adapter, accepter ou non le contenu du cours, aimer ou non l'enseignant. Si la part d'action du professeur dans les échanges est importante pour aménager une voie d'accès aux savoirs enseignés, celui-ci ne peut pas enseigner si les élèves ne sont pas disposés « à être enseignés » (Yelnik, *ibid*). Enseigner exige d'exercer une autorité éducative, c'est à dire imposer une discipline et faire en sorte que les élèves l'adopte, l'accepte et s'y conforme. Les classes doivent être « des espaces constructifs, coopératifs » (Yelnik, *ibid*.) qui permettent à l'élève d'apprendre et de grandir. Nous comprenons donc que la conduite des groupes est une compétence pédagogique. Il arrive aujourd'hui que le groupe classe soit un lieu difficile en raison des phénomènes de résistance que quelques élèves peuvent produire. Même si le nombre de perturbateurs est minime, il suffit à déstabiliser l'ensemble du cours. Les classes hétérogènes où une grande concentration des difficultés s'accumule, difficultés jointes au comportement anémique ou hostile de certains élèves font de ces lieux des foyers à « échec scolaire ». « *La réalité de la classe met à mal bien des savoirs et des savoir-faire* » (Yelnik, *ibid*) car il faut « *compter avec le groupe classe, comment il participe, comment il résiste* » (Yelnik, *Ibid*.) pour mener son enseignement à son terme. Les élèves perturbent le déroulement d'un cours au point de les rendre

inopérants. « *L'efficacité pédagogique du professeur ne peut pas être uniforme* » (Yelnik, ibid.) Si tout allait bien il pourrait s'en tenir au texte officiel qui dit : « *il appartient au maître de varier les situations d'apprentissage, de jouer entre les moments d'apprentissages collectifs, le travail individuel et le travail en petits groupes homogènes ou non, selon l'objectif visé.* ¹¹ » Mais la réalité quotidienne d'un cours ne permet pas toujours la diversité de ce travail.

IX.4 Groupe-classe ou petit groupe ?

Si le groupe classe est soumis à plus de discipline imposée, c'est parce qu'il est difficile de gérer les différences de niveaux à l'intérieur du groupe et les tensions parfois naissent de ces différences. C Yelnik (2005) montre dans sa recherche sur « l'enseignant face au groupe classe » qu'il n'y a pas de recette miracle et que l'enseignant doit pouvoir gérer en fonction des élèves. Il apparaît qu'il est nécessaire de varier les situations mais là encore rien n'est vraiment acquis selon les classes avec lesquelles le professeur travaille. « *Même si la classe est un espace social où les échanges entre pairs portent la marque du contexte extérieur, ils ont aussi une spécificité.* (C. Le Cunff, 2011).

D. Gayet (2007) considère que les relations entre élèves et apprentissage sont médiatisées, stimulées ou inhibées par le groupe classe. En effet, l'ambiance de classe est vite dénaturée lorsque trop de bruit vient intercepter les contenus de cours que le professeur tente d'imposer, mais elle peut se transformer tout aussi vite en lieu plaisant lorsque les mêmes perturbateurs ont trouvé un intérêt qui les calme.

IX.4.1. Les petits groupes

Toutefois, il est avéré que le nombre d'élèves présents dans une classe influence l'ambiance de la classe, D. Anzieu (1981) mentionne que « *dans les groupes humains, la qualité des processus psychologiques varie avec le nombre d'individus assemblés (...)* Selon l'auteur, quand la classe est composée de vingt cinq à trente élèves, on a plutôt affaire à des groupes larges que des groupes restreints. Ce qui signifie que dans un groupe supérieur à quinze personnes, les interrelations possibles sont trop nombreuses pour que le sujet puisse développer toutes les interrelations théoriquement possibles. Donc

¹¹ Textes officiels programme Education Nationale 2009

les interactions entre pairs sont plus compliquées. Par contre, dans le groupe restreint les interactions sont plus dynamiques et mieux gérées.

En proposant ce travail en coopération, par petits groupes, à l'intérieur de l'atelier de création littéraire, nous sollicitons les interrelations des élèves entre eux. Donc nous maintenons que des interactions positives peuvent s'établir entre élèves.

Nous ne perdons pas de vue que ce travail en atelier a pour objectif d'aider les élèves en difficultés à s'investir dans une tâche, son but est bien l'apprentissage.

IX.5. L'enseignant et sa pratique

L'enseignant appuie sa pratique sur plusieurs stratégies (Talbot, Bru, 2007) que les différents types de savoirs scolaires engendrent. Cinq types de savoirs avec lesquels il peut jongler (Van Der Maren, 1995) : les savoirs scientifiques, les savoirs appliqués, savoirs stratégiques, les savoirs praxiques, et les savoirs pratiques.

Van Der Maren oppose les savoirs stratégiques et pratiques, en effet, il considère que les savoirs pratiques sont « *singuliers, localisés et contextualisés* ». Ils sont difficilement formalisés et donc plus difficilement transmissibles car ces savoirs pratiques naissent dans des situations précises face à un public particulier avec un enseignant qui décode les besoins du moment. Actuellement, les recherches de la « Chaire UNESCO » à Lyon travaille sur les liens possibles entre professionnalisation et reconversion possible des pratiques ayant montré leur efficacité. En effet, leur réflexion tourne autour de la possibilité de pouvoir traduire certains savoirs pratiques des enseignants en savoirs scientifiques qui eux sont des énoncés généraux transmissibles. De nombreux problèmes surgissent de la pratique qui sont mis à plat afin de parfaire la professionnalisation des enseignants, ce sont les savoirs appliqués nommés par Van Der Maren (1995.). Un retour réflexif sur les pratiques de l'enseignant, pris comme des « règles d'action », permettrait d'organiser l'ensemble des éléments théoriques, issus de différentes disciplines, en « un savoir praxique », c'est à dire un savoir réfléchi et recomposé à partir de pratiques efficaces.

« Les savoirs stratégiques », ceux qui participeraient à contourner les difficultés, se situent à l'intersection du savoir appliqué et du savoir praxique : « *c'est un discours énonçant les règles du savoir pratique* (valeurs humaines, contextualisation, répertoire

des signaux. (Bru, 2007). On retrouve un lien entre savoirs scientifiques et appliqués et savoirs stratégiques puis une relation entre savoirs praxique et pratique.

Nous savons que si le professeur est assujetti à certaines contraintes institutionnelles, il possède une grande liberté d'action dans sa classe. Ce champ libre permet souvent d'amener un peu de souplesse à la rigueur grammaticale et parfois, peut démystifier la grammaire comme le fait E. Orsenna¹² dans ses livres. L'atelier de création littéraire ouvre ses portes à un travail cadré mais plus souple qu'un cours normé.

Chapitre V

L'atelier de création littéraire

Cet atelier littéraire n'est pas le fruit du hasard, mais le résultat d'une réflexion personnelle du chercheur sur l'influence que la travail créateur peut avoir sur le comportement d'un sujet. C'est en 2009, gardant en mémoire l'idée d'un bonus cognitif opéré par les ateliers musique, que nous avons tenté une première expérience auprès d'adultes inscrits en cours de français, dans un atelier de lutte contre l'illettrisme¹³. Les résultats positifs nous ont amenés à vouloir réitérer cette expérience comme élément de cette thèse, c'est à dire comme support pour comprendre les rapports au savoir des élèves en difficulté. Le fait que l'atelier avec les élèves scolarisés, se passe pendant les heures de cours, donne à ce projet le statut d'obligation, il devient donc pour les élèves, un travail contraignant comme tout autre travail scolaire.

I. Pourquoi concevoir un atelier de création littéraire ?

Les ateliers ont comme objectif d'amener un enfant à s'inscrire dans un certain type de rapport à l'école qui procure du plaisir. Avec ces ateliers, on est bien dans un enseignement au sens où il s'inscrit dans une démarche d'apprentissage. La différence réside dans le transfert didactique et les libertés d'actions laissées aux élèves. Il s'agit

¹² Eric Orsenna, *la grammaire est une chanson douce, la révolte des accents*

¹³ Cet atelier était assez difficile à mener parce que l'objet d'un absentéisme important. Les stagiaires, tous des personnes désocialisées, avaient des difficultés à s'engager dans un travail suivi. Donc nous avons transformé le cours d'apprentissage des outils de la langue, en atelier de création littéraire¹³ avec le peu d'élèves qui restaient fidèles au poste. Cette nouvelle organisation du travail a porté rapidement ses fruits puisque nous avons constaté que la fréquentation des élèves adultes s'était régularisée, l'absentéisme avait nettement diminué et de nouveaux éléments avaient pris place au sein de l'atelier. L'idée que chaque élève adulte ait un rôle à jouer dans la création du livre qu'ils étaient en train d'écrire, a visiblement stimulé la motivation de ceux-ci et transformé leur participation passive en participation active. En fin d'année scolaire, un livre collectif de cent vingt pages a été imprimé où chacun pouvait trouver une petite part de lui-même dans un tout. Cette expérience n'a pas été poursuivie.

d'amener les élèves vers l'acquisition d'un savoir qu'ils auront forgé petit à petit en construisant leur propre histoire. Cette entrée dans le travail permet à l'élève de « se valoriser à travers ce qu'il fait ».

Nous pensons que pour apprendre, l'enfant doit être disponible, ce qui sous-tend qu'il doit pouvoir entrer dans l'activité sans la « peur de l'échec. » (Boimare, 1999) Ce qui lui permet d'être réellement en capacité d'écoute et de concentration, capacité de travail personnel et dispositions personnelles au travail, capacité à entrer dans une relation à l'autre, ici dans cet atelier, cet autre est le binôme avec qui il échange les idées sur la construction d'une histoire. A deux ils peuvent trouver plus de facilités pour s'exprimer, et la coopération fortifie la curiosité. En travaillant dans cet atelier l'élève a des contraintes, il est vrai, mais il peut aussi s'ébrouer, projetant ainsi au loin ce qui a tendance à freiner son enthousiasme et trouver la possibilité de s'évader, le temps d'un travail qui lui semblera moins contraignant. Il ne s'agit pas d'un jeu mais d'une entrée différente dans la discipline

Bien sûr, nous parlons ici des enfants qui ne sont pas décrocheurs puisqu'ils sont encore scolarisés. En créant cet atelier, nous espérons ainsi que celui qui refuse l'école pourra renouer avec le chemin de l'apprentissage. *«Le rapport au savoir n'est pas seulement du passé, mais aussi de la projection de l'avenir »* (J. Beillerot, 2000)

Ces ateliers qui se déroulent sur une année scolaire nous permettent d'observer les élèves pendant le déroulement de leurs activités. Ces activités consistent à rédiger en binôme, une histoire à partir d'éléments personnels. Cette histoire est ensuite incorporée dans un recueil d'histoires formalisé en livre commun. L'intérêt de cet atelier se situe dans l'organisation de la classe qui propose des petits groupes restreints, ce qui amène l'élève à porter son attention uniquement sur le groupe auquel il appartient et donne toute liberté au professeur de pouvoir observer, noter sur un papier sans que cela ne soit repéré par les élèves. Cette observation serait impossible dans un cours ordinaire où l'enseignant fait face à un groupe classe et doit englober son attention sur la totalité des élèves en même temps. Parce que ces observations sont sur un temps long, nous pouvons observer différentes phases de travail, leur progression ou leur régression. Le fonctionnement de cet atelier étant différent du groupe classe, puisqu'il fonctionne avec des élèves inscrits dans des petits groupes, cela nous amène à pouvoir observer facilement un seul élève tout en restant à l'écoute des autres.

I.1. Le cadre

Nous sommes bien dans le cadre scolaire, l'élève pratique une activité scolaire, dans la classe habituelle où se déroulent tous les cours de français. La différence de cette activité réside dans l'organisation de classe, l'organisation du travail et les prescriptions des règles. Le groupe classe est divisé en plusieurs sous groupes de deux à quatre personnes qui s'installent selon leur convenance en accord avec le reste de la classe. Les tables peuvent être déplacées, les élèves peuvent aller et venir pour prendre un dictionnaire, ils peuvent parler entre eux sans toutefois déranger les autres groupes. L'objectif final ne comporte pas d'évaluation sommative mais il est évident que les élèves eux mêmes, sans y être invités pratiquent l'évaluation d'une manière indirecte en donnant leur avis sur le contenu de leur travail ou celui de l'autre.

I.2. Le travail

Il est important de spécifier que les élèves s'engagent dans le travail avec un canevas et des obligations liées non au contenu du travail mais à sa mise en place. Chaque personne du groupe, doit avoir un papier, un crayon, des idées à partager, même s'il propose au final un travail commun. Ce récit doit être le résultat d'un travail coopératif et chacun est contraint d'écrire sur sa feuille de route personnelle. L'élève apprend à faire un synopsis, à organiser la répartition des tâches, à les partager. Le travail doit se structurer, même s'il change au cours de l'avancement. Après chaque séance, les élèves doivent noter sur un cahier qui reste en classe, le texte qu'ils ont écrit et décidé de garder. C'est là où intervient l'enseignant qui pourra mentionner les fautes à corriger. Le groupe doit corriger les fautes notées par l'enseignant, en cas de difficultés, il peut demander de l'aide aux autres groupes. Il lui faut également chercher les synonymes dans les dictionnaires appropriés.

I.3. Les transversales

L'élève apprend également à moduler son jugement et son vocabulaire et à éviter d'inscrire dans son langage les banalités comme « j'aime », « je n'aime pas », « c'est beau, » etc. Il lui faut donc apprendre le vocabulaire spécifique à son travail, par exemple

s'il parle de la pratique du « BMX¹⁴ » et des acrobaties qu'il aime faire avec son vélo, il doit être capable de l'expliquer avec les termes appropriés à cette spécialité. De surcroît, dans le contrat tacite entre le groupe et « le livre fini », il est nécessaire qu'il puisse avoir un retour critique qui soit constructif et non seulement affectif. Nous disons bien avec le livre car l'enseignant garde ses distances par rapport au contenu. Nous avons seulement un rôle de médiateur entre le groupe et le « livre », objet commun final. L'enseignant peut répondre à la demande d'aide, intervenir dans la correction orthographique et signaler les répétitions de mots ou les phrases incompréhensibles. Le reste du travail appartient au groupe.

La mise en place de ces ateliers est intéressante pour tous les élèves, puisqu'ils permettent la coopération, mais cette organisation est particulièrement efficace avec les élèves qui sont cahotés par les diverses embûches dressées entre eux et les savoirs, ceux malmenés par les évaluations. Il semblerait que dans cette forme d'entrée dans le travail, ces élèves en difficulté trouvent matière à s'exprimer sans avoir le souci de paraître et l'échange est un soutien efficace

I.4. La coopération

L'apprentissage coopératif, bien qu'il fasse l'objet d'un jugement mitigé dans la communauté enseignante, semble montrer des preuves d'efficacité¹⁵ (D. Gayet, 2011). Les projets coopératifs menés par le centre « InterGap »¹⁶ sont des exemples de cette efficacité, ils ont démontré comment ce travail permettait de créer des dynamiques d'apprentissage et par extension, comment ils participaient à l'identification des paramètres qui favorisent ces apprentissages.

Ces travaux InterGap s'appuient sur les échanges oraux entre élèves, qui s'avèrent « *productifs au point de vue cognitif* » et participe au « *développement de la maîtrise de l'oral* » (M.A Hugon, 2011) C'est en confrontant leurs réponses que les enfants peuvent parvenir à maîtriser de nouvelles procédures.

Le travail en atelier que nous proposons, base sa progression sur la communication et les interactions entre élèves. Nous considérons que l'oral tient ici un rôle majeur il « *est*

¹⁴ Petit vélo permettant de faire des figures acrobatiques

¹⁵ en 1980, le centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS) publiait un livre : « *On n'apprend pas tout seul* » qui rappelait une évidence : les interactions jouent un rôle essentiel dans les apprentissages.

¹⁶ Groupe de recherche InterGAP : « Interactions dans le groupe et apprentissage » Paris Ouest Nanterre La Défense

compris comme un objet d'apprentissage et comme mode de communication liée aux apprentissages. »(Hugon, Ibid.)

Il nous semble également que l'idée d'aider l'autre sert de soutien aux apprentissages. Aider, *c'est partager*, « *un code symbolique par lequel l'enfant est infiniment plus performant que quand il est seul* » (R. Diatkine 1995) Comme l'auteur nous pensons que *Travailler avec un autre délie l'esprit* » (Diatkine, ibid.). Aider revient effectivement à lier, délier, relier des représentations, des émotions, des images et des mots, aider permet de faire des liens et donc de donner du sens à ce qui se joue quotidiennement à l'école.

Comment l'enseignant appréhende-t-il ce type d'activité pédagogique ?

II. L'enseignant et l'atelier de créativité

L'enseignement de la discipline du français en atelier de création littéraire offre une illustration singulière de l'approche traditionnelle. La notion de didactique qu'entretient l'enseignant avec le savoir est bousculé par le processus d'improvisation, de libre expression des élèves, qu'il inclut dans ses conduites d'apprentissage.

Cette technique de libre évolution, qui n'est pas faite sans objectifs, fait éclater toutes les notions normatives dans la démarche d'échange entre l'élève et l'enseignant. Ce processus d'apprentissage transite par la communication et la sensibilité.

L'enseignant doit alors trouver les meilleures voies de confrontation avec les élèves pour ne pas voir dériver le cours. Cette forme d'entrée dans le travail offre un schéma spécifique : l'enseignant transmet des directives mais ne reste pas maître du travail accompli, sans toutefois perdre son rôle de guide.

III. Que permet l'atelier de création littéraire ?

L'atelier de création littéraire permet la communication et la socialisation car l'élève est dans un échange inter actif. Dans le même temps il fortifie le temps de l'écoute et imprime le respect comme composantes de leur mise en jeu des différents échanges autour de leur création. Le travail de l'élève qui semble libre s'inscrit, forcément dans le même temps, dans la contrainte c'est à dire celle d'écouter l'autre, de donner son avis,

de critiquer l'autre sans animosité, d'accepter les critiques de l'autre. Tout ceci active un esprit de rigueur, car on n'est pas dans le « tout est bon », il faut accepter de se tromper. Le côté éphémère des idées lancées pendant les conversations, qui se font et se défont permet l'acceptation de l'erreur et contribue à faire avancer le travail créatif. A la différence d'une leçon suivie d'un exercice, l'élève avance dans l'incertitude, ne connaissant pas réellement le final.

IV. Comment l'élève vit-il ce savoir incertain ?

Pour se réaliser dans l'incertitude, il faut que l'élève accepte de se diriger vers quelque chose qui n'est pas spécifié tout en continuant d'avancer. En effet, dans l'atelier de création, l'élève s'éloigne de la routine des cours ordinaires de français mais il ne se lance pas pour cela, seulement dans un jeu aléatoire. En effet, nous pensons avec Pierre-Michel Menger (2009) que le travail créateur est à la « *fois un arc de réalisation dont on peut anticiper le cours et l'achèvement, et en même temps c'est cette tension de séquence en séquence qui permet de garder une motivation suffisamment forte pour avancer sans se fermer trop vite toutes les possibilités.* » Dans ses travaux sur le « travail créateur » (2009), l'auteur spécifie que l'idée importante est de trouver l'équilibre entre « routine » et « non routine ». L'apprentissage des bases essentielles en français impose des leçons et des exercices qui appartiennent à la routine. Dans l'atelier de création littéraire, l'apprentissage apparaît moins routinier lorsque l'on introduit la recherche et l'inventivité comme élément valorisant le travail. La routine qui devient un fardeau pour certains élèves serait ainsi en balance avec des moments de libre expression. c'est « *le coefficient de variabilité du travail qui le rend créateur* » Il ne faut pas entendre « travail créateur » seulement au sens artistique du terme, le travail de recherche scientifique est lui aussi créateur¹⁷. En effet, on peut dire que « *toute forme de travail non prescrit d'avance et qui comporte un élément d'émergence, de surprise, de nouveauté* » (P.M Menger, 2009) porte en lui les germes de créativité , à la différence du travail routinier qui ne fait « *qu'extraire ce qui existe* »(P.M. Menger, *ibid.*)

On peut donc dire que l'aspect créateur n'est pas seulement un jeu aléatoire entre une combinaison d'idées, mais c'est l'aspect « *d'émergence de quelque chose qui surprend*

¹⁷ Congrès scientifique des enfants (p.) Une expérience faite auprès d'enfants du primaire dans le cadre de formation du PRES

l'acteur lui-même, dans le type de travail qu'il entreprend et dont il ne se savait pas porteur au départ » (P.M. Menger, Ibid.). Il est donc nécessaire de passer par « *l'acte productif* » pour extraire de soi-même des éléments que l'on va découvrir et qui vont s'ancrer dans la réalité.

Passer par « l'acte productif » c'est faire, c'est pourquoi nous observons des élèves dans l'action, celle d'inventer et d'écrire une histoire. Dans ce travail, il n'y a pas un texte à apprendre par cœur, une leçon à réécrire, mais un instant à déchiffrer à deux ou plusieurs, à habiller, à faire vivre pour soi et pour les autres.

Dans l'atelier de création littéraire « *l'erreur n'est pas considérée comme un raté de l'apprentissage* » les ratés d'un système qui n'a pas bien fonctionné. Son statut est rehaussé à celui d'arbitre entre ce que « je fais » et ce que « j'accepte ». L'erreur devient le lieu de la reconstruction. Donc, lorsque l'élève a compris qu'avancer c'est rencontrer des embûches, que ce travail créateur porteur d'incertitudes dont personne ne connaît d'avance la réponse, peut posséder plusieurs réponses possibles, alors il pourra s'aventurer sur ce chemin avec plaisir.

« *Le tapis roulant des connaissances progressant au rythme d'un système d'engrenage bien huilé* » (J-P. Astolfi, 1997) n'existe pas dans l'atelier de création littéraire, l'ascension se fait par tous les côtés, du Nord au sud, et de l'Est à l'Ouest, son parcours n'est pas linéaire mais consiste en un va et vient entre construire et déconstruire, garder ou rejeter, et recommencer jusqu'à aboutir à ce que chacun attend de ce moment furtif ou de ce que le groupe accepte.

« *L'erreur est créatrice* » (J-P. Astolfi 1997), elle n'est pas seulement le résultat de la non-compréhension des consignes, mais celui d'une réappropriation de la consigne dans un but « *décalé d'une norme qui n'est pas encore intégrée* » (Astolfi, ibid)

Les tentatives pour tester des outils nouveaux, dans un cadre nouveau relèvent de la prise de risque pour l'élève et cette prise de risques, nous dit l'auteur, est nécessaire afin d'éviter de « *cantonner* » l'élève dans des activités répétitives.

Dans l'atelier de création littéraire, l'élève peut apprendre à vivre des situations inattendues, prendre des risques sans que cela ne soit pour lui négatif.

Nous pensons que l'élève peut dans ce cadre progresser à son rythme de manière active et autonome tout en contournant les difficultés de l'apprentissage. C'est aussi pour lui et l'enseignant un moyen de vérifier, si au cours de ce travail il a compris ce qui a été enseigné et si ses connaissances sont belles et bien acquises. Nous suggérons que

l'élève qui pourra parler de ce qu'il aime et veut le partager avec celui qu'il a choisi, pourra être plus enclin à démêler les écheveaux des savoirs vus, entrevus ou acquis pour les restituer sous forme d'un écrit personnalisé. « *On n'apprend que ce que l'on sait interpréter au sein de son propre système de pensée* » (A. Giordan 1999). Nous pensons que les élèves qui s'investiront dans le travail au cours de l'atelier de création littéraire seront capables d'accueillir la part d'incertitude que celui-ci engendre. Se pose alors la question de comment l'enseignant va-t-il mener sa classe.

V. Mise en place technique de l'atelier de création littéraire

L'atelier de création littéraire fait partie intégrante d'un cours de français au collège. Il a été conçu de façon à mettre en relations quatre dimensions liées à l'apprentissage : l'expression écrite, la communication, l'organisation, le partage des connaissances.

Dans le cadre des directives institutionnelles, l'élève doit savoir s'exprimer par écrit, c'est une compétence qui doit être validée en fin de troisième.

Ce travail permet également à l'élève d'utiliser plusieurs dimensions de cette activité : la graphie, l'organisation spatiale du texte, l'organisation de la phrase, la logique du discours. Ce travail est donc conforme aux programmes émis par le Ministère de l'éducation nationale qui dit que l'élève doit être capable de s'exprimer correctement et clairement, à l'oral comme à l'écrit de lire et analyser des œuvres littéraires et des textes de toutes sortes ; raisonner ; argumenter ; structurer sa pensée¹⁸. De surcroît, il met en jeu les autres acquisitions dépendant de cette discipline du français : la Grammaire, l'Orthographe, la Conjugaison et le Lexique. Il permet également aux élèves d'exprimer librement leurs sentiments. Donc cet atelier a été organisé comme tout travail scolaire normé.

Avant d'introduire une séance, nous avons réalisé une préparation écrite comprenant les consignes destinées aux élèves ainsi qu'un rapport sur les objectifs, le suivi et l'évaluation du travail des élèves.

Pour concevoir les séances d'écriture avec les élèves, il était nécessaire de mettre à jour nos connaissances sur la situation précise d'un atelier d'écriture en nous appuyant sur une documentation variée comme la littérature sur les ateliers écriture et les

¹⁸ textes officiels Education National programme 2009

expériences passées des collègues ou personnelles¹⁹. Nous avons constaté que les ateliers d'écriture sont davantage mis en valeur à l'école Primaire. Toutefois, nous avons eu connaissance des études canadiennes²⁰ anglaises²¹ ou Sud- américaine²² qui ont démontré que le travail créatif permettait aux sujets de s'intégrer plus facilement au système imposé par l'institution. D'autres expériences en milieu scolaire français ou associatif obligeraient une liste trop longue pour que nous la déclinions en entier. L'exemple de la musique dans le collège de Graulhet est concluant puisque notre thèse a pris racine dans ce travail.²³ Puis, si nous tournons notre regard vers les classes relais, nous y trouverions des études intéressantes sur comment enseigner aux enfants sortis du système scolaire. (M.A. Hugon, 2001). Alors, pourquoi ne pas essayer de prévenir plutôt que de guérir !

V.1. Les objectifs de cet atelier

Cet atelier diffère d'un atelier d'écriture qui a pour objectif de faire parler les sujets sur leur vie personnelle. Il diffère également d'un atelier conte qui est basé sur l'imitation d'un schéma narratif et impose un thème lié au merveilleux.

Ce travail s'inscrit dans la progression par rapport au programme et par rapport aux compétences déjà acquises par les élèves. Il met en avant différentes situations de travail scolaire : situation d'apprentissage, situation d'entraînement, situation de réinvestissement

Le questionnement préalable à l'élaboration de l'atelier a interrogé la place de l'élève et les apprentissages envisagés et la place du professeur dans la maintenance de ce travail.

Ci- dessous le tableau récapitulatif du questionnement autour de cet atelier :

¹⁹ Expérience théâtre raconté par un professeur de français lors de son enseignement à Paris.

²⁰ Création littéraire et apprentissage du français, étude sur l'influence de l'apprentissage de la musique dans la rapidité à concevoir une tâche prescrite.

²¹ L'apprentissage par la créativité

²² Sortir les enfants de la prostitution par l'apprentissage de la danse et de la musique

²³ Collège de Graulhet, point de départ de notre étude,

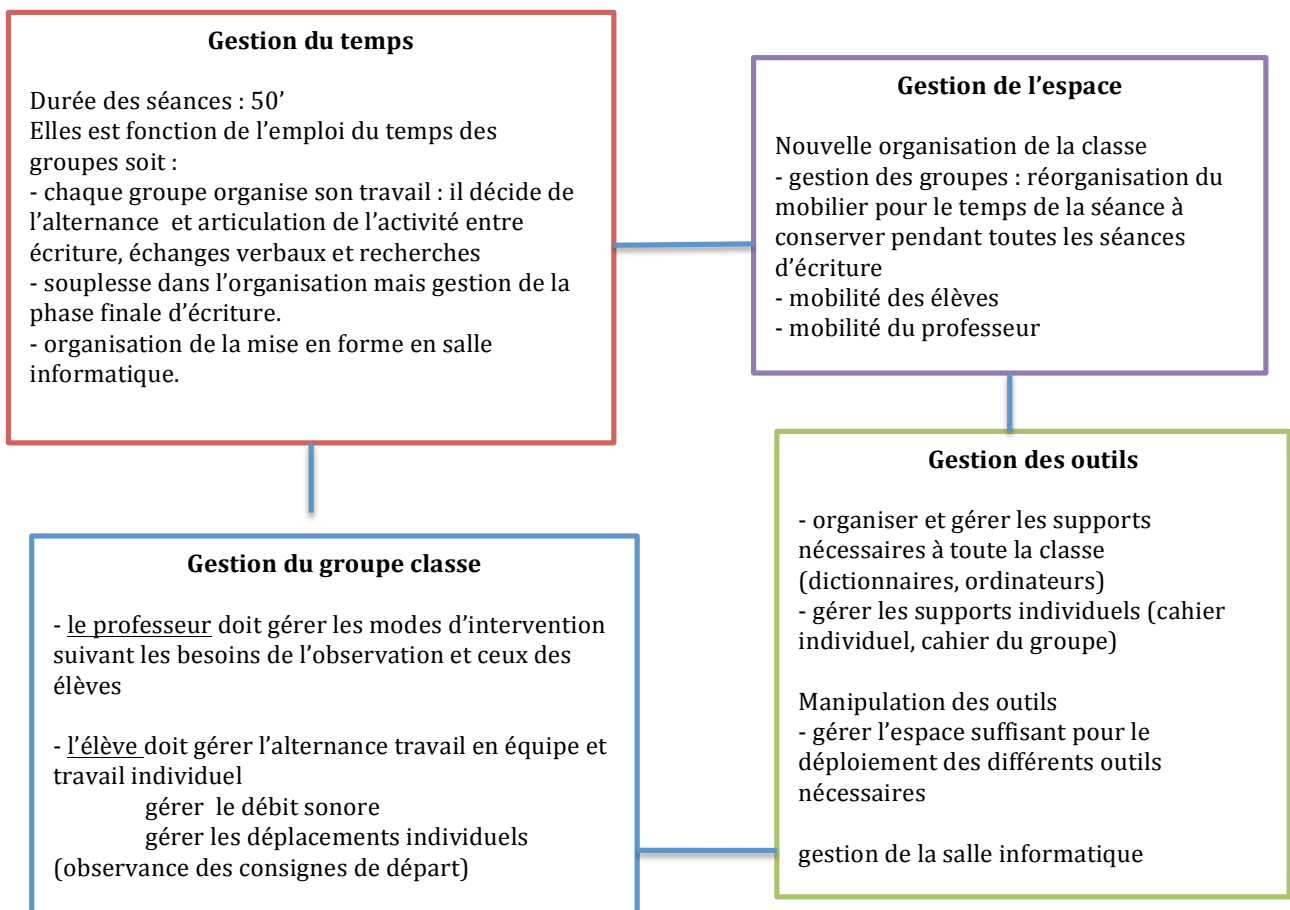
Tableau N°1
Questionnement autour de l'élaboration de l'atelier

Elèves	professeur
Quel est l'intérêt de cette situation pour l'élève ?	Comment prendre en compte la diversité des travaux ?
Quelle sera sa tâche effective ?	Comment gérer l'organisation des groupes ?
Quelles procédures pourra-t-il utiliser ?	Comment gérer l'hétérogénéité du travail ?
Quels seront les outils susceptibles de l'aider ?	Quelles aides pour les enfants en difficulté ?
Quel mode de validation aura-t-il à sa disposition ?	Quelles possibilités de prolongement auront à leurs dispositions les plus rapides ?

V.2. Modalités d'organisation

En amont, la préparation demande une bonne connaissance des élèves et a nécessité trois séances de mise en route qui nous ont permis de bien veiller à la cohérence entre le mode de fonctionnement pédagogique et l'organisation de classe. En effet, il ne fallait pas perdre de vue l'intérêt pédagogique de ce travail. La gestion de cet atelier s'est déclinée en quatre phases : la gestion du temps, la gestion de l'espace, la gestion des outils, la gestion du groupe classe.

Schéma N° 2
Gestion des paramètres organisationnels



V.3. Les consignes :

Les consignes écrites sur les fiches de préparation de l'atelier ont été données aux élèves qui en ont pris note par une lecture à haute voix et une discussion orale sur le développement de ce travail. Elles concernent deux niveaux de consignes :

V.3.1. Les obligations

Le mode d'organisation.

Les déplacements réglementés selon un respect des autres

Le respect sonore

Les contraintes d'écriture

Les obligations de mise en forme

L'échéance : fin juin

V.3.2. les libertés

Les libertés dans le choix du fond

Les libertés dans le choix de la forme

Liberté d'organisation du travail

Liberté de parole

V.4. L'organisation pratique de l'atelier

Trois préséances dans la classe de français ont été nécessaires pour finaliser la mise en place, en novembre et décembre 2010. Ensuite, le nombre de séances d'écriture dans la classe de français est égal à seize séances de janvier à mai 2011. Puis, des séances dans la salle informatique a permis de finaliser le travail puisque chaque élève peut disposer d'un ordinateur, ces séances se sont déroulées en juin 2011.

V.4.1. Phase de recherche : les Préséances

Séance 1 : laisser les élèves discuter, librement et organiser les groupes sans circuler dans les rangs, attendre leur sollicitation. Permettre la circulation fluide pour changer de groupe en cas d'hésitation. Donner une aide au moment opportun. Distribution des consignes.

Séance 2 : échanges oraux dans le groupe classe pour définir les modalités de l'atelier. Choisir la forme du livre, soit une histoire collective forme roman ou un recueil de petites histoires sans fil rouge type recueil de nouvelles. Ou bien une bande dessinée.

- Choix des sixièmes : chaque groupe écrit une petite histoire à articuler dans un thème commun²⁴
- Choix de la cinquième A : écrire un recueil de nouvelles
- Choix de la cinquième B : faire un magazine avec diverses rubriques (humour, évènements, mode, culture, pages publicitaires.)

Séance 3 : mise en route du travail par groupe

Ce travail est la première phase de confrontation des idées que chacun peut émettre. C'est également la première mise en commun de ces idées. Des résultats de cette séance va dépendre la poursuite ou non de l'atelier. En effet, si la communication ne trouve pas des voies d'échanges fructueux et d'apaisement, l'atelier ne peut pas être gérable ni pour le professeur, ni pour les élèves. Les échanges argumentés par groupe ne doivent pas être source de conflits ou de cris intempestifs. L'élève doit trouver rapidement un compromis entre libertés et contraintes. Ce passage est très important car il demande à chacun de faire un effort sur soi et sur sa relation à l'autre. Donc avant même d'avoir commencé à écrire, l'élève doit pouvoir saisir le sens de ce travail et les enjeux qu'il représente.

La quatrième séance s'est faite après les vacances scolaires de Noël. Les élèves ont eu en main les consignes, les outils pour travailler. Ils leur restaient à s'atteler à trouver des points d'entente pour commencer à structurer leur histoire.

C'est à partir de cette quatrième séance que l'enseignant va pouvoir observer un nombre d'élèves déterminé, à partir d'une grille d'observation précise. Les premières séances ont fait l'objet de prises de notes sans cibles précises, mais avec des critères d'observation concernant les points forts de l'organisation de cet atelier.

Toutes les séances de janvier à mai se sont déroulées de la même façon. Même disposition de classe, chaque groupe devait rapidement orienter tables et chaises selon

²⁴ « un avion s'écrase en pleine mer, impossible de retrouver l'endroit exact du crash, ni les causes de celui-ci. Où sont les rescapés. Sur les îles de l'Archipel qui sont nombreuses ? L'enquête avance et au fur et à mesure l'on découvre que plusieurs personnes ont échoué sur des îles différentes et qu'il leur arrive de nombreuses péripéties en fonction du lieu où ils ont échoué. Les histoires individuelles finissent par se recouper sous la plume d'un journaliste montre que les groupes épars ne sont en réalité que les passagers de l'avion accidenté.

la formation faite initialement. Chaque élève devait apporter son cahier d'écriture personnel. Le cahier d'écriture collective restait en classe. Le groupe devait aller le récupérer en début de séance. Cela permettait à chacun de se responsabiliser.

V.4.2. Phase d'observations du professeur

Ces séances ont fait l'objet d'observations précises par l'enseignant qui circulait dans la salle, sans intervenir excepté lorsque la demande d'aide émanait des élèves. L'appui ne concernait que les points importants de leur histoire, lorsque l'imagination tombait en panne ou lorsqu'il ne trouvait de solution à leurs problèmes techniques. L'enseignant donnait des pistes pour étoffer ce qui avait été écrit, ou accentuer le suspens en leur rappelant le travail fait en cours, en énonçant la grammaire avec les mots précis aux outils de la langue afin de pouvoir réutiliser ce qui avait été appris compris ou non. En donnant des pistes pour trouver rapidement les synonymes.

V.4.3. La grille d'observation

Durant les séances d'écriture et de mise en forme, l'observation s'est déroulée discrètement. La grille objective ne donne que des résultats quantitatifs afin de mesurer le travail effectué, prenant comme point de départ de cette observation que se motiver ce n'est pas seulement avoir l'intention de ou la « perception de » mais c'est aussi faire (Viau 2009)

A chaque fin de séance, lorsque les élèves s'interrogeaient sur le travail entrepris, l'enseignant avait pris comme détermination de ne pas énoncer de jugement de valeur sur les travaux effectués, mais seulement pointer quelques points à revisiter. Il lui semblait plus important de faire parler les élèves sur leurs écrits ou l'organisation de ceux-ci.

V.4.4. Champ disciplinaire

Les champs disciplinaires investigués concernent les dimensions de la discipline du français telle qu'enseignée au collège et selon les programmes de 2009. Sachant qu'en fin de troisième plusieurs compétences en français sont à valider, le développement du travail s'effectue avec pour objectif que tous les élèves puissent valider ces compétences. Sans cette validation, le Brevet n'est pas reconnu.

Les compétences en français selon le bulletin officiel (annexes p.) sont déclarées acquises lorsque l'élève est capable de mobiliser un ensemble intégré de ressources dans divers contextes d'évaluation, au sein de la discipline du français. Il s'agit d'apprécier les capacités des élèves dans cette discipline. Dans un second temps, la validation de la compétence « Maîtrise de la langue » fait l'objet d'une décision collégiale car on valide également les compétences de l'élève dans les autres disciplines où l'expression écrite est importante comme dans l'histoire par exemple.

En français les compétences sont évaluées sur trois niveaux d'expression : Lire, Ecrire, S'exprimer à l'oral et sur trois dimensions de l'expression écrite ou orale : savoir utiliser les outils de la langue, comprendre, restituer.

En organisant cet atelier de création littéraire, nous avons comme objectif d'amener les élèves en difficulté à arpenter les ruelles grammaticales ou orthographiques avec plus d'autonomie, en les laissant chercher, découvrir si possible. Accompagnés ces élèves avaient, nous semble-t-il, plus de chances de trouver des réponses aux questions qu'ils se posaient, c'est pourquoi, l'atelier en binôme ouvrait largement la voie à la communication.

Tableau N° 2
Compétences attendues

Lire Lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.	Lire des énoncés Lire des textes variés
Comprendre Comprendre un énoncé, une consigne. Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu. Comprendre les points essentiels d'un message	Comprendre un message oral pour réaliser une tâche : instructions et consignes, expressions familières de la vie quotidienne, présentations, indications chiffrées, récits... Analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens.
Utiliser les outils Renseigner un questionnaire, écrire un message simple : formulaire, lettre, courriel... de compréhension. Utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.	Il mobilise le lexique et les structures adéquats, utilise des formulations et des expressions connues. Respecte la syntaxe de la phrase simple, utilise des connecteurs simples. les consignes d'écriture.
Restituer Manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires. Adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché. Raconter : une histoire, un événement, une expérience.	Savoir, dans un texte littéraire ou non, utiliser ses connaissances sur la langue (grammaire, orthographe, lexique) pour résoudre une difficulté Reproduire toute forme de texte et de document en respectant l'orthographe et la disposition (typographie).
Ecrire Copier un texte sans erreur. Écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée. Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...). Rendre compte de faits, écrire un court récit, une description. : décrire un événement, une activité passée, une expérience personnelle ou imaginée, les aspects quotidiens de son environnement (gens, lieux, école, paysages, objets...). écrire des énoncés simples et brefs	Copier, écrire sous la dictée. Écrire lisiblement un texte ou une « trace écrite » de cours en respectant les principales règles de l'orthographe grammaticale et lexicale (accords, formes verbales et orthographe des mots invariables). Sur un sujet précis, rédiger de manière autonome un texte cohérent d'au moins deux paragraphes, respectant En se référant à des modèles, l'élève respecte la forme épistolaire ; Exprimer sa pensée autrement que par un mot ou un groupe de mots, sous la forme d'un énoncé construit présentant un sens complet.
S'exprimer à l'oral oral : conversation, information, récit, exposé oral Décrire : sa vie quotidienne (son environnement, ses activités...), un objet	Expliquer : comparaisons, raisons d'un choix Exprimer un jugement à l'oral

V.4.5. Niveaux de classe

Les élèves de la classe de sixième et des deux classes de cinquième dont le professeur à la charge, participent tous à cet atelier de création littéraire qui est une obligation puisqu'inscrit dans les horaires de cours. C'est un cours de français au même titre que les autres cours.

V.5. Durée prévue

La durée s'inscrit dans le parcours scolaire de l'année 2010/2011. L'atelier commence en novembre 2010 et se termine en juin 2011 soit deux trimestres et demi.

V.6. Place de l'atelier dans le module d'apprentissage

Nous savons que les programmes au collège définissent les connaissances essentielles et les méthodes qui doivent être acquises au cours du cycle par les élèves. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève (Ministère de l'éducation Nationale). Cet atelier s'inscrit bien dans les obligations liées au curriculum et aux exigences ministérielles qui imposent un cadre d'enseignement et l'évaluation des compétences de tous les élèves.

Nous considérons que le travail entrepris en atelier, permettra de réinvestir les connaissances en français et de mettre l'accent sur celles qui ne sont pas encore acquises. A la différence d'un module d'apprentissage classique qui permet de proposer une acquisition précise sur une problème posé comme par exemple la reconnaissance d'un COD dans une phrase, cet atelier met en jeu plusieurs paramètres concernant les apprentissages de la langue en français. L'objectif étant de permettre à l'élève d'acquérir une certaine autonomie face aux connaissances acquises ou à acquérir, l'enseignant devra être attentif aux difficultés rencontrées aux cours des séances et amener son travail de cours à revenir sur ces points épineux.

Pour entrer de façon nouvelle dans un travail, nous savons qu'il est important que toutes les séances s'inscrivent dans une programmation. Cet atelier ne déroge pas à la règle puisque qu'il témoigne d'un choix pédagogique et est sensé proposer aux élèves des situations motivantes. En fin de cinquième les élèves doivent avoir compris l'utilisation des outils de la langue en utilisant un vocabulaire adapté reconnu et reconnaissable dans le cadre des éléments constituant la discipline du français. Il est important que ces élèves de collège puissent avoir une culture langagière concernant cette discipline et qu'ensuite ils acquiert un regard critique sur ce qu'ils apprennent. De plus, en proposant

aux élèves une grande liberté d'expression et d'organisation, nous pensons que les plus fragiles pourront acquérir une meilleure indépendance.

V.7. Place de l'atelier dans le groupe classe

Cet atelier donne la possibilité aux élèves de travailler en binôme ou par petits groupes ne dépassant pas quatre élèves. Ces groupes constitués selon les désirs des élèves et non pas imposés, doivent faciliter la communication et l'échange.

Le travail imposé est individuel et possède en même temps une part collective. En effet, l'ensemble général est cherché à deux, le canevas de l'histoire s'établit à deux mais à l'intérieur du groupe chacun doit organiser une partie de l'histoire et l'écrire en fonction du personnage et ou de la situation choisie. Une discussion entre pairs permet alors d'assembler les textes, de les critiquer de les transformer si nécessaire. Nous pensons que cette forme de travail permet de mieux connaître l'autre, permet la réflexion et élargit le champ de la pensée des protagonistes.

Il nous paraît également intéressant d'observer si ce travail en petits groupes peut interférer dans l'ambiance du groupe classe dans les temps ordinaires de cours.

Ci-dessous le tableau récapitulatif des attentes cognitives et comportementales de ce travail en atelier de création littéraire

Tableau N° 3
Récapitulatif des attentes cognitives et comportementales

Objectif pour l'élève : <i>Apprentissages scolaires</i>	Les différentes formes d'écriture littéraire Construire une histoire et lui donner une forme personnelle Apprendre à gérer son travail personnel au sein de l'équipe
<i>Apprentissages sociaux</i>	Travailler en équipe Apprendre à gérer son volume sonore Apprendre à respecter les autres dans un espace défini : la classe
<i>Entraînement</i>	Recommencer le texte quand il ne satisfait pas Réorganiser ses idées
<i>Réinvestissement</i>	Utiliser les outils de la langue (formes des phrases, corrections, concordances des temps, vocabulaire spécifique, niveau de langue) Utiliser ses connaissances tacites (personnelles, sportives, culturelles)
Objectif pour le professeur	Savoirs Savoir-faire Savoir-être
Compétences attendues pour les élèves	Cognitives Méthodologiques Praxiques Comportementales

V.8. Bilan d'une séance

Le bilan des séances donnait l'occasion de travailler pendant le cours sur des pratiques non acquises ou des leçons non comprises.

Ces bilans étaient importants pour donner une continuité aux apprentissages envisagés durant ce travail, tant pour l'élève que le professeur.

*Tableau N°4
Bilan d'une séance*

ELEVE	PROFESSEUR
Les élèves ont-ils été intéressés ou non ?	L'objectif est-il atteint ?
Qu'ont-ils fait effectivement ?	Quelles erreurs à corriger si pérennisation des ateliers
Ont-ils eu l'occasion de réfléchir, de questionner, de formuler des idées, de valider des raisonnements ?	De quel type ? : contenu, méthode, gestion du temps, des groupes, des réactions des élèves
Quelles erreurs ont-ils commises ?	Définir ce qui peut-être modifié : Consignes Choix des variables didactiques Organisation matérielle
Peut-on les expliquer, émettre des hypothèses sur leurs causes ?	
Sont-elles significatives ?	
Quel travail à prévoir pour palier les erreurs ?	

V.9. L'évaluation

Tout travail effectué demande une évaluation si nous devons le pérenniser. Il n'est pas question d'évaluation sommative dans cette forme de travail, mais avant de commencer tout apprentissage avec des élèves, il est important de tenir compte de leurs compétences, mais aussi de leurs désidératas quant à l'objet nouveau, le choix des acteurs avec qui ils partagent et le choix des thèmes. C'est pourquoi, il était nécessaire d'évaluer d'une manière « prédictive » les enjeux de ce travail.

Notre évaluation sera essentiellement « formative » et « formatrice ». en effet, l'évaluation formative fait partie intégrante du processus d'apprentissage, elle implique que nous soyons toujours prêts à chercher des réponses adaptées aux dysfonctionnements constatés. Et l'évaluation formatrice prend en compte l'élève qui apprend. Ce qui veut dire que l'élève doit devenir conscient de son cheminement vers les

tâches à accomplir. Il doit pouvoir élaborer et s'approprier des critères d'auto-évaluation en réponse aux remarques des autres ou de l'enseignant.

Cet atelier n'a de l'intérêt que s'il sert la progression des élèves en difficulté ; la question qui émerge est de savoir comment va-t-il les aider à mieux accepter les échanges avec les savoirs solaires.

VI. L'atelier et les élèves en difficultés

Les élèves en difficultés qui ont participé à l'atelier de création littéraire relèvent soit du RASED soit d'un PAI ou tout simplement ont des fragilités scolaires non concernés par une pathologie.

Nous avons déterminés trois sortes de difficultés parmi les élèves observés.

VI.1. Elèves relevant d'une aide thérapeutique

Deux élèves ayant une prise en charge thérapeutique ont participé de manière sporadique à ce travail en atelier. Aucun n'a fait l'objet d'une observation individuelle. En effet, un des élèves présent depuis le début de l'année a été trop souvent absent pour que cette observation soit pertinente. Toutefois la particularité de son écrit mérite d'être souligné. Les résultats de son travail corrobore les observations faites dans l'étude de Nicole Clerc (2011) sur les comportements réactifs des élèves en difficulté, c'est à dire que cet élève a surtout cherché à toucher les défauts des autres élèves pour lesquels il n'avait pas de sympathie en ironisant sur leurs particularités physiques et en les nommant directement pour les blesser.

Le deuxième élève est arrivé au troisième trimestre, mis à pied de trois collègues, il entrain dans le quatrième. Un comportement, en apparence, complètement fermé à toute forme de travail. Nous avons noté le dernier mois une amélioration au niveau comportementale et un désir furtif de travailler, mais les manques étaient trop importants pour qu'il puisse avoir le courage de persévérer sans une aide individualisé plus conséquente.

VI.2. Elèves relevant d'un PAI

Deux autres élèves étaient suivis avec un PAI²⁵. Tous deux dyslexiques ayant des difficultés en particulier dans l'écriture pour un des élèves, et dans la lenteur à comprendre, pour l'autre élève. D'ailleurs il était envisagé de recycler cette deuxième vers une section SEGPA. Ces deux élèves ont fait l'objet d'observations personnelles.

VI.3. Elèves en difficulté sans aide extérieure

Quand nous parlons d'aides extérieures, il s'agit de formes structurées notées supra, mais il est évident que certains des élèves de cette catégorie, avaient un suivi à l'intérieur même du collège. Des concertations permanentes entre professeur principal, équipe vie scolaire, direction, famille permettaient souvent de régler des problèmes de discipline ou de travail sans qu'il soit nécessaire d'aller jusqu'à l'exclusion du collège. Nous avons déterminé trois catégories d'élèves en fonction des problèmes qu'ils occasionnaient ou des difficultés qu'ils rencontraient. Nous avons les élèves qui ont des difficultés avec le savoir et le répercutent sur un comportement non conforme aux codes de la classe, que nous avons classé dans la catégorie difficultés scolaires et comportementales. Puis, nous avons les élèves qui rencontrent des difficultés liées au savoir, soit ils n'apprennent pas, soit ils apprennent mais ne réussissent pas : difficultés scolaires. Et enfin, les élèves qui refusent toute adaptation aux exigences du collège, ceux qui recherchent l'exclusion du collège et trouvent glorieux de passer en conseil de discipline.

VI.3.1. Difficultés scolaires et comportementales

Ce sont souvent des défauts de compréhension, d'inattention ou de travail non fait qui entraînent parfois chez l'élève un comportement négatif, contre-productif et amènent le sujet à perturber la classe. Les causes peuvent être multiples, elles peuvent relever d'une grande difficulté à assimiler les données de savoirs disciplinaires mais pas forcément. Elles sont souvent la résurgence de problèmes personnels liés au milieu familial, à une représentation négative de soi. Les rapports élève/professeur, parfois

²⁵ **PAI** : PROJET D'ACCEUIL INDIVIDUALISE

élève/élèves sont à leur tour dégradés. On sait également que l'appartenance à un groupe spécifique impose parfois un comportement en adéquation au groupe et que toute dérogation peut entraîner le rejet du groupe. « *Faire des efforts pour être reconnu par un groupe peut faciliter l'insertion scolaire, mais aussi mettre à distance si les valeurs du groupe s'oppose au cadre scolaire* » (B. Galand, 2006). L'élève expose donc un comportement négatif pour rester intégré à son groupe d'appartenance, les copains de la cour.

Les élèves en lutte contre le système scolaire, sont souvent des élèves, qui parodent, et qui semblent vouloir exister au travers d'un comportement « théâtral ». Leur rapport au monde scolaire, chargé d'épines, les différencie, leur donne l'accessibilité à une reconnaissance, ils existent à travers ces déviances. Mais cette reconnaissance les accable parce que hors les normes imposées par l'institution. Ce type d'élève intéresse notre étude parce que le mal-être constaté avec le système scolaire se traduit aussi par le refus de travailler. Ces élèves présentent également des retards importants dans l'acquisition des connaissances telles qu'attendue par l'institution, ils semblent ne faire aucun effort apparent, du moins dans le groupe classe, pour palier aux manques constatés, ce comportement négatif se retrouve le plus souvent dans de nombreuses disciplines et « *Dans le cercle vicieux de l'échec, souvenirs négatifs et faible sentiment d'efficacité tirent l'apprenant vers le bas.* » (Ibid.) Souvent il n'arrive pas dépasser l'image qu'il offre.

VI.3.2. Difficultés scolaires

Le deuxième cas concerne un type d'élève qui n'est pas en rupture avec le système institutionnel mais les échecs constants l'obligent à se retrancher derrière une incapacité déclarée, cela entraîne un mal être, une estime de soi dévalorisée un repli, un refus d'avancer. Il crée un système d'auto-défense pour se protéger. Le plus souvent il n'existe pas de suivi au domicile et même lorsque celui-ci est suivi par les parents, il n'arrive pas forcément à surmonter les obstacles et l'accès aux notes qu'il désirerait avoir est barré. Peu à peu il s'enfonce dans le désintérêt. Il est en décalage avec l'attente institutionnelle, il a des difficultés avec les savoirs pas forcément avec l'école, mais cela peut le devenir si l'échec persiste. Ce type d'élève se tient généralement correctement en classe mais ne participe à rien, fait parfois le fanfaron mais ne dépasse jamais les limites de l'incorrection. Les retards scolaires répétés engendrent un mal-être sur la durée. Ces

élèves peuvent être différenciés en deux groupes, ceux qui ne travaillent pas et ceux qui ne réussissent pas. Toutefois, « *Il ne faut pas confondre échec et difficultés d'apprendre* » (S. Boimare, 1999), en effet, la difficulté d'apprendre, si elle n'est pas liée à des troubles importants, peut être remédiée, avec une aide, dans le sein de l'école même.

VI.3.3. Les difficultés liées au refus des institutions

Le troisième cas relevé dans notre étude est celui de l'élève en refus de toutes contraintes institutionnelles. Refus de s'adapter aux codes de l'école, refus de s'adapter à la discipline scolaire, souvent refus de s'adapter aux normes sociales. Les résultats sont forcément conformes aux refus d'apprendre. Sur le plan disciplinaire, l'élève accumule les représailles se trouvant parfois à la limite de l'incorrection. Il accumule les exclusions de classe, les punitions et les exclusions du collège. Il perturbe la classe mais aussi la cour de récréation par des bagarres incessantes. « *Chaque apprenant poursuit certains buts sociaux, ce qui peut interférer avec les résultats scolaires. Faibles résultats et comportements déviants vont souvent de pair.* » (B. Galand, 2006). Cet élève qui a participé à l'atelier, est bien suivi par le collège et la famille, il finit toujours par réintégrer la classe avec des promesses parfois difficiles à tenir. Ce qui est intéressant de noter c'est qu'il était toujours au collège en 2012/2013 et que les différentes tentatives d'aide ont porté leurs fruits puisqu'il n'a pas été décrocheur comme on pouvait le penser lorsqu'il était en cinquième²⁶.

VI.4. Quelles traductions dans les cours.

Ces différentes postures d'élèves ont forcément une traduction dans les cours qui entraînent des répercussions négatives au niveau de l'évaluation mais aussi communicationnel. La palette négative de ces comportements déviants montre combien l'atmosphère d'une classe peut être perturbée et perturbante. Certains présentent de l'agressivité répétée, d'autres s'autorisent des incorrections vis à vis de camarades de classe mais aussi du professeur, ce qui crée un malaise permanent et oblige l'enseignant à sévir de façon brutale et continue. Il ne faut pas non plus oublier le côté récréatif que

²⁶ Cet élève n'a pas écrit un seul mot, mais il a raconté des histoires que les autres écrivaient.

certains élèves entretiennent en faisant les fanfarons. Ces attitudes interrompent un moment de travail, qui peut devenir déplaisant lorsqu'il se produit trop souvent. Et puis, il y a les élèves qui s'enferment dans le mutisme ou le refus de travailler, bien que cela ne soit pas forcément plus agréable pour le professeur, ce comportement perturbe davantage la progression de l'élève que celle de la classe.

VII. L'échec est-il une fatalité ?

Mais, il ne faut pas s'y tromper, ces manières de faire ne sont que la traduction d'une difficulté cachée. Ces sujets qui masquent leurs difficultés à travers des situations différentes se retrouvent souvent sur un même plan au niveau évaluation. Les notes avoisinent ou se bousculent en dessous de la moyenne, ce qui les met mal à l'aise, puisqu'ils ont conscience de leur infériorité déclarée en classe même s'ils considèrent qu'ils ont du potentiel ailleurs et autrement. L'évaluation sommative les rabaisse, cela entraîne une réponse diversifiée à ce mal être. Certains sont même découragés et n'arrivent plus à avancer car les obstacles leur semblent insurmontables et trop importants pour être franchis. Certaines réflexions d'élèves surprennent parfois le professeur qui n'a pas vu venir cette souffrance : *« je ne comprends rien, J'en ai marre, je suis nul ! »*. Quel professeur ne l'a jamais entendu ! Et à tous les niveaux de classe. Ce sentiment d'incapacité à réussir peut-être modulé lorsqu'enfin les notes évoluent vers le positif et peut amener l'élève à se motiver *« C'est surtout l'évolution des notes qui fait évoluer l'appétence pour une discipline »* (B. Galand, 2006)

L'école qui est une fabrique de bons et de mauvais élèves encourage ce genre de comportement en mettant en exergue l'excellence solaire.(Perrenoud, 1984) Elle leur est en permanence pendue au dessus de la tête comme une épée de Damoclès. Certains en arrivent à détester les bons élèves et leur facilité apparente qu'ils ont à comprendre²⁷. Comment l'élève peut-il accepter d'être toujours en deçà des autres d'être *« à la ramasse »* comme il l'exprime dans leur langage. Ou bien tout simplement d'être *« mis à l'écart de la société »* parce que la non réussite scolaire entraîne, dans leur discours, des difficultés à trouver du travail (B. Charlot, 1999). Les discussions orales,

²⁷ Expérience personnelle dans une classe de sixième hétérogène avec des écarts importants dans les niveaux. Un élève en grande difficulté a témoigné verbalement sa hargne contre une élève brillante qui ne descendait jamais au-dessous de 18. Cette expérience m'a interpellée et permis de mettre au point des stratégies d'évaluation gratifiantes qui permettait à l'élève en difficulté de se reconstruire une estime de soi.

entretenues pendant les heures de vie de classe²⁸, avec les collégiens montrent qu'un grand nombre d'entre eux a conscience de l'importance que revêt leur présence à l'école. Nous avons constaté que cette perte d'estime de soi liée à l'évaluation sommative est un engrenage qui inscrit l'élève dans une catégorie et l'oblige à montrer une certaine forme de paraître. Au cours d'études sur les facteurs contextuels dans l'évolution de la motivation pour le travail scolaire des adolescents, J.L Gartner et P. Genoud, (2006) ont montré que la « *manière d'attribuer les notes et le climat relationnel et social apparaissent comme des leviers relativement faciles à utiliser pour éviter la baisse de motivation* ». Ces élèves qui s'inscrivent dans une démarche négative semblent avoir un avenir tout prêt, en termes de résultats scolaires mais aussi comme citoyens aux moyens très limités, les bilans de savoir auprès d'élèves de lycée professionnel sont révélateurs. (B. Charlot, 1999). Ceci est un allant de soi mais pas une fatalité. Nous postulons que le système de valeur associé au travail peut à son tour être modulé par les différentes rencontres que l'élève fera au cours de sa scolarité. Ne pas tenir compte de ces possibilités, c'est évincer l'idée que le libre arbitre peut faire partie de la pensée individuelle incluse dans la pensée sociale. En psychologie sociale, les études ont montré que les processus de construction des connaissances à propos des objets de notre environnement, loin d'être individuels, sont éminemment sociaux et se déroulent dans les échanges du quotidien. Ce qui nous amène à dire que l'élève s'inscrit dans des situations qui lui sont inculquées par le contexte social, par la culture dans laquelle il baigne mais ces situations peuvent également être marquées par les rencontres et les relations qu'il se forge au travers des rencontres qu'il fait. Bien que l'école n'ait plus le même rôle d'ascenseur social qu'au XXe siècle, on sait qu'il existe des enfants qui sortent de leur condition initiale. Ce qui présume que des événements extérieurs à leur sphère sociale et familiale ont influencé leurs parcours.

En reléguant l'échec au placard de l'école ou en l'exilant, refusant ainsi un statut à la fatalité, nous donnons des chances supplémentaires à l'élève pour avancer. Le travail créateur donne une autre vision de l'apprentissage des savoirs scolaires car nous pensons qu'un élève en difficulté n'est pas forcément un élève qui ne travaille pas.

²⁸ les heures de vie de classe sont des moments où les élèves peuvent avancer ce qui les dérange, ce qu'ils ne comprennent, c'est le moment de parler de l'ambiance de classe, des difficultés rencontrées ou bien d'un problème lié à un élève en particulier. Ce sont des moments très intéressants pour le professeur qui peut changer parfois son comportement lorsqu'il a connaissance de certains faits non identifiables en cours.

VII.1. Malentendus et échec scolaire

Un élève en échec est-il un élève qui ne travaille pas ? S'intéressant au lien établi entre milieux populaires et difficultés scolaires, l'équipe Escol (E. Autier, B.Charlot, J.Y.Rochex) est partie des statistiques et s'est interrogée sur ce qui posait problème aux élèves. Travaillant en ZEP²⁹, les chercheurs sont entrés dans les classes, s'entretenant longuement avec professeurs et élèves, examinant copies et cahiers d'exercices. L'une de leurs conclusions majeures est de récuser l'idée selon laquelle un élève en échec est un élève qui ne travaille pas.

Un élève peut être en difficulté par le fait qu'il ne sache pas optimiser son travail, mais aussi parce qu'il réduit les exercices qui lui sont proposés à eux même, sans les penser liés à des apprentissages. C'est la notion même d'apprendre qui n'est peut-être pas construite. Pour certains élèves, l'idée de savoir se réduit à deux conceptions : « *on sait ou on ne sait pas* » et, si on ne sait pas, on ne peut pas apprendre. Ces élèves ont tendance à envisager l'école comme un lieu de passage avec la seule perspective de passer de classe en classe. Ces élèves en difficulté n'auront pas assimilé tous les savoirs requis par l'éducation nationale, mais ils auront forcément construit un savoir, ce sont les rapports au savoir de l'institution qui seront écornés.

« Il y a des élèves qui travaillent mais qui sont inefficaces, commente Elisabeth Bautier (1997). Malheureusement un élève qui travaille, mais n'obtient pas de bons résultats, peut en être blessé et dégoûté et se retirer peu à peu du jeu scolaire. Travailler et avoir de mauvais résultats engendre l'incompréhension : l'élève ne comprend pas l'école, ne comprend pas ce qu'on lui demande. Et le professeur estime que l'élève ne comprend rien...Un malentendu naît de là. »

VII.2 Apprendre : des malentendus qui font la différence

Faut-il considérer la scolarisation comme cadre ou comme une activité ? La scolarisation comme cadre revient à considérer le lieu mais aussi tout le dispositif institutionnel qui s'y rattache. Alors que penser la scolarisation comme activité

²⁹ Zone d'éducation prioritaire

spécifique nécessite dès lors de faire porter l'investigation sur les modalités concrètes de cette activité, sur les pratiques de chacun des protagonistes (Bautier, Rochex, 1997). Notre point de vue est celui de l'élève, dans le cadre spécifique de l'école, mais ce qui intéresse cette étude est surtout la relation que ces élèves entretiennent avec les savoirs scolaires. Nous considérons que le cadre dans lequel ces savoirs se dynamisent, participe à favoriser ou non ces relations et qu'il est également nécessaire d'articuler les liens relationnels avec la dynamique de communication qui est à la base de tout apprentissage dans le cadres scolaire.

L'échec scolaire pourrait être la résultante d'une interprétation négative des situations scolaires plutôt qu'une différence de capital culturel ou de compétences cognitives. Les malentendus portant sur les postures ou activités intellectuelles peuvent contribuer à la non compréhension par les sujets, de la pertinence du travail intellectuel proposé et peut parfois les détourner de la voie de l'apprentissage (Bautier, Rochex, 1997)

C'est souvent le sens même des projets scolaires qui sont au cœur des malentendus. Pour certains élèves, l'école est un stade où la compétition entre bons et mauvais élèves s'actualise par des notes et des passages de classe. Bien sûr ils font bien référence au métier et à l'avenir, mais les apprentissages qui leur sont prodigués leur semblent loin de toute réalité pratique. *« Cette référence au métier et à l'avenir demeure cependant très confuse et indifférenciée, de l'ordre de l'imaginaire donc ne peut conférer une valeur et un sens cognitifs et culturels aux activités d'apprentissage et à leur contenus »*. (Bautier, Rochex, 1997)

A vouloir justifier la scolarité que par sa fonction de préparation à l'insertion professionnelle, ne court-on pas le risque d'enfermer les jeunes d'origine populaire dans un rapport au savoir et à l'école qui ne leur permet guère d'avoir accès au sens et au plaisir d'apprendre et de savoir ? (Bautier, Rochex, *ibid.*)

Le décalage entre ce qu'ils espèrent et ce que leur offre l'évaluation scolaire les met forcément à mal et pour ne pas perdre la face l'auto-handicap peut être une conduite utilisée devant la difficulté. (D. Martinot, , 2006)

Il ne suffit pas d'innover, ni même seulement adopter les modes de travail pédagogiques aux élèves en difficulté, il faut avant tout lever les malentendus d'ordre sociocognitif entre ces élèves, les professeurs et les exigences propres à l'appropriation des savoirs et au travail intellectuel. (Bautier, Rochex, *ibid.*)

« Même si l'éthos de l'effort est sans doute, à l'école comme dans la société, en perte de vitesse, l'importance du travail scolaire si particulier reste bien réel »(Barrère, 2009)

VIII. L'éthos de l'effort

L'éthos de l'effort, mentionné par Anne Barrère (2009) semble bien difficile à expliciter. En se référant au travail d'Anne Jorro (2009), qui présente dans sa note sur le travail et l'apprentissage, l'éthos professionnel comme une notion qui permettrait aux stagiaires d'explicitier leur position incertaine entre apprenant et professionnel ; c'est à dire, lorsqu'ils sont dans l'interface entre le discours du professionnel, qu'ils ont appris, et leur positionnement face à la pratique, qu'ils expérimentent, e qu'ils ont conscience d'avoir appris un savoir nouveau.

Ce terme « ethos » est un mot grec qui signifie le caractère habituel, la manière d'être, les habitudes d'une personne³⁰. En rhétorique l'*ethos* représente le style que doit prendre l'orateur pour capter l'attention et gagner la confiance de l'auditoire, pour se rendre crédible et sympathique. Il s'adresse à l'imagination de l'interlocuteur. *« Issu de la distinction aristotélicienne logos / pathos / éthos, l'éthos relèverait de l'image de soi dans le discours. Image d'authenticité et d'honnêteté qui donnerait du crédit à l'orateur de sorte que l'interlocuteur serait convaincu par son discours.*

Le pouvoir du langage donne au locuteur un positionnement identitaire et social permettant une présence discursive. L'éthos organiserait une distribution des rôles entre interlocuteurs et induirait un rapport de places. (Jorro, 2009).

La notion d'éthos est donc complexe. Si nous retenons les points essentiels dégagés par les caractéristiques de l'éthos nous avons :

- ⇒ L'importance du style que prend l'orateur dans son discours relèverait de l'image de soi
- ⇒ Il doit offrir une image d'authenticité qui permet de convaincre
- ⇒ Le pouvoir du langage permet un positionnement identitaire et social
- ⇒ La distribution des rôles entre interlocuteurs induirait un rapport de places.

A partir de ces caractéristiques, nous pourrions effectivement faire le lien entre position de l'élève et l'éthos de l'effort. A considérer que l'effort serait synonyme de travail. Donc

³⁰ Dictionnaire « Trésor », dictionnaire français lexilogos

nous pourrions avec Anne Barrère (ibid) parler de l'éthos du travail qui pourrait être : l'ensemble des habitudes, des normes qui structurent le développement cognitif et social de l'élève. L'éthos s'appuierait autant sur les dimensions intra-individuelles, qu'interindividuelles et sociales, il évoluerait en interactions avec les situations scolaires mais également sociales et culturelles. Cette théorisation pourrait être intéressante pour les problématiques autour de l'élève et son refus d'apprendre. Nous savons bien que cet ethos de l'effort est aujourd'hui déstabilisé par les potentialités des nouveaux lieux d'apprentissage et les difficultés que rencontrent les relations d'apprentissage élèves/enseignant.

Cette entrée par l'éthos de l'effort ajouterait une dimension éthique à la fonction de « métier d'élève » qui serait peut-être la bienvenue dans les collèges difficiles, mais avant de rêver, proposons ce que nous pouvons faire au sein des classes, initiatives qui servent la recherche et permet la réflexion.

IX. Quels sont les atouts de ce travail en atelier ?

IX.1. Pas de stigmatisation

Dans cet atelier l'élève devrait trouver un espace de liberté laissé par la démarche d'écriture personnelle qui permet d'être maître de ce que l'on fait et dit. Au départ, il sait que l'évaluation ne sera pas objectivée par une note connotée en négatif ou positif. Ce fonctionnement pourrait aider certains élèves en difficulté à oser dire, écrire, s'exprimer sans crainte de commettre une erreur ou d'être ridicule.

De plus cette méthode d'écriture qui allie l'individuel au collectif, englobe l'idée d'un projet commun auquel l'élève participe. Il peut donc trouver une place dans le groupe qui pour une fois ne sera pas en bas de l'échelle, mais sur un même plan, l'élève se confronte d'égal à égal. Cette position nouvelle peut valoriser l'image de ceux qui cohabitent dans la sphère négative du système scolaire.

Comme nous l'avons exprimé supra dans la partie « coopération », le travail en duo ou trio facilitent la communication et peut débrider les plus timides. En effet, les échanges verbaux entre pairs sont stimulants, ils ne mettent pas les enfants en échec puisqu'il n'y a pas de bons ou de mauvais résultats, ni de bonnes ou de mauvaises idées. Seuls les

idées acquiescées révèlent leur importance car il n'y a qu'un accord à trouver entre les parties. Cette option développe aussi l'écoute de l'autre. Elle oblige également l'élève à savoir accepter et partager et surtout l'encourage à prendre une décision quant au résultat final. Il est partie prenante et ne peut se défilier sans compromettre l'œuvre toute entière. Nous suggérons que l'élève peut :

- trouver une place au sein du groupe
- améliorer l'estime de soi
- libérer la communication
- améliorer les rapports à l'autre
- savoir accepter
- savoir partager
- prendre des décisions
- s'investir

C'est parce que nous avons le recul des premières expériences personnelles avec des adultes en réinsertion que nous pouvons avancer que cette forme d'entrer dans le français met en jeu la communication, l'auto réflexion, la maîtrise de sa pensée, l'imagination, de plus elle permet d'utiliser d'une façon détournée tous les éléments de travail inhérent au curriculum : orthographe, grammaire, conjugaison, syntaxe, expression écrite.

La démarche créative peut dérouter un élève qui se trouve confronté à une autre façon d'appréhender le travail, il doit gérer la totalité des tâches pour s'ouvrir de nouveaux chemins. De plus, il se trouve en prise entre deux postures l'une « *dynamique qui met en activité les formes créatives et une posture sensible qui lui confère ses formes imaginatives* » (Harris, 1959). L'enseignant lui-même doit accepter de changer ses modes de transmission du savoir et doit laisser surgir d'autres formes de savoirs et de savoir-faire. Ces relations émergentes permettent de créer des liens entre le formé et ce qui lui est imposé et entretiennent ainsi des rapports constructifs.

Les ateliers de création littéraire confèrent aux élèves une impression non pas de « laisser faire » mais de liberté qui semble leur donner de « l'inspiration » et du plaisir. Mais au-delà de ce plaisir, ce qui nous intéresse, c'est la motivation à entreprendre des élèves en difficulté qui nous pensons participe à l'élaboration des rapports aux savoirs scolaires.

IX.2. Liberté d'expression

Ce travail scolaire n'est pas une forme détournée des enseignements quotidiens prodigués à l'école, mais plutôt une forme différente de mettre à contributions les acquis précédents. Le fait d'être acteur dans une tâche spécifique améliore les performances (Crozier, 1977). Cette conscience d'agir seul, d'être le maître de son activité, donne de l'importance au sujet surtout lorsque la reconnaissance de ses pairs et de ses supérieurs vient valider son travail.

Nous pensons que dans ce type de fonctionnement où, créativité rime avec liberté, les jeux de pouvoir sont déplacés, les obligations sont modulées, ce n'est plus le professeur qui oblige mais l'élève qui s'oblige, ce n'est plus le professeur qui interdit mais l'élève qui s'interdit les écarts, ce n'est plus le professeur qui permet une forme d'écriture, c'est l'élève qui se permet une certaine forme d'écriture.

Pour l'élève, il est certain que cette forme de travail demande une organisation spécifique à l'intérieur même d'une organisation structurée. Il doit pour s'y adapter chercher de nouveaux repères.

L'élève qui n'avait pas forcément trouvé une place valorisante au sein de l'organisation de la classe entière, devrait appréhender plus facilement une place, sa place dans l'organisation nouvelle, durant ce temps de classe qui évolue en marge des normes. C'est parce qu'il se sentira intégré dans le groupe qu'il aura conscience d'exister et par là même reprendre confiance en lui.

Ces ateliers permettent de vivre une expérience scolaire ni totalement libre - puisqu'il faut produire un écrit, dans un lieu clos - et ni totalement contrainte - parce qu'une grande liberté est laissée à l'élève tant dans le contenu que la forme de l'écrit.

Ce projet qui travaille explicitement sur les articulations entre acteurs et éléments du système scolaire nous semble prometteur pour apporter à l'expérience scolaire un espace aéré où chacun puisse trouver une touche d'originalité.

X. Que peut apporter un atelier créatif dans le cadre scolaire ?

Plus d'inventivité, d'imagination, de curiosité pour les choses, plus d'esprit ludique, mais aussi et surtout plus de plaisir. Il peut transformer la sévérité du lieu et encourager l'élève à entrer dans la communication que nous nommerons scolaire parce

que les sujets seront liés aux fondamentaux scolaires. Il peut affiner les logiques d'apprentissage en développant le goût, la sensibilité naturelle. Mais il peut également alléger le lourd fardeau que portent les élèves en manque de confiance, et évincer leur appréhension du sentiment d'incompétence qu'ils transportent avec eux.

La créativité fait peur aux enseignants, parce que prise entre les enjeux du monde de l'art et les credo pédagogiques, elle est vue comme le fruit d'une liberté sans contrainte. Mais elle peut inhiber la peur d'apprendre chez les élèves parce que libératrice des enjeux de l'évaluation.

C'est ici que se joue peut-être la dynamique de l'investissement pour les élèves en difficulté : le plaisir de faire. On imagine un enfant qui se rend à sa pratique sportive préférée, sa relation aux pratiques sera forcément connotée en positif, puisque qu'il a choisi de s'y rendre. C'est son désir personnel alors, tout effort relatif au travail demandé ne posera pas problème. Les techniques qu'il appréhende pour ce sport sont des savoirs pratiques et des savoirs cognitifs, puisqu'il doit mémoriser certaines applications pour les reproduire soit mentalement soit physiquement. Si nous transposons ce désir de faire à l'atelier de création littéraire, nous avons une chance pour que l'obligation puisse se transformer en « j'ai le droit d'écrire ce que je veux » et nous pouvons espérer que les rapports aux savoirs scolaires largement connotés en négatifs puissent à leur tour virer en positifs.

L'expérience du « projet conte » utilisé par S. Boimare (1999) auprès d'élèves en grande difficulté pour prévenir le décrochage scolaire est une méthode qui permet aux élèves d'exprimer leurs émotions tout en s'interrogeant sur le sens de la vie et partager des histoires avec les autres (O. Paillet, 2011). Ces ateliers conte sont des moments de détente, non axé sur la performance. Ils permettent également au professeur d'avoir un regard sur le degré de concentration des élèves et deviennent ainsi des indicateurs concernant les manques de chacun. Il en résulte que ces projets ont des effets positifs chez les élèves en termes d'amélioration de l'estime de soi. « *La lutte contre le décrochage passe par un changement de posture de l'enseignant, or cela demande beaucoup d'énergie et de force pour se remettre en question* » (Paillet, *ibid.*).

Nous savons que toutes ces initiatives pour améliorer les performance scolaires des élèves ou leur intégration dans le cadre scolaire ne sont pas toutes performantes et parfois elles laissent derrière elles un « bilan décevant » (Rochex, 1997), toutefois, cette mise en œuvre diversifiée reste encourageante. Dans le cas de notre étude,

l'expérimentation reste dans le cadre de ce collège d'Albi et n'a pas d'objectif pédagogique, mais un objectif heuristique.

La suite de ce travail va présenter la mise en problèmes de nos réflexions autour des élèves en difficulté et leur approche des savoirs scolaires autour de la discipline du français.

I

Chapitre V

Problématique

I. Constat

Nous avons vu que le point de départ de cette réflexion s'enracine autour d'une question de terrain, à partir de l'enseignement du français au collège. Les observations faites en tant qu'enseignant, autour de cette discipline scolaire souvent rejetée par les élèves en difficultés, ont mis en exergue l'idée que les postures de certains élèves s'étaient modifiées en cours d'année suite à la participation à des ateliers artistiques.

Le retour réflexif sur ces constatations nous a amené à chercher les sources possibles de ces transformations que nous avons reliées aux activités créatrices auxquelles ils participaient. Apprivoiser les contenus disciplinaires du français à l'école est-il un mythe ou une réalité ?

II. Questionnement

Certains élèves s'investissent, font preuve de persévérance alors que d'autres démissionnent rapidement devant les difficultés en cours de français. Cet état de fait engendre de nombreuses questions dont celles de leur motivation et de leurs rapports aux savoirs scolaires.

En effet, nous nous demandons ce qui peut bien influencer l'élève en difficulté à entrer dans le jeu de l'école, quand on lui propose une activité pédagogique différente, celui-là même qui refusait tout ce qui ressemblait au travail lié au français. Quels rapports aux savoirs ont-ils quand ils sont motivés ?

Diverses propositions peuvent être suggérées pour entrer dans l'explicitation des processus qui permettent de comprendre pourquoi parfois il fait ce qui est demandé même quand le travail a un but incertain comme dans l'atelier de création littéraire. Deux approches pour mettre en lumière les facteurs qui interagissent entre élève et activité :

- observer les actes des élèves en difficulté
- recueillir la parole des élèves en difficulté

Ce travail d'explicitation se fait autour de quatre questions qui s'articulent et se répondent :

- comment l'élève en difficulté se motive ?
- quels rapports aux savoirs scolaires cela engendre ?
- est-il le seul à avoir ces rapports aux savoirs scolaires ?
- la notion de travail a-t-elle une influence sur ses rapports aux savoirs scolaires ?

Question 1 : L'élève en difficulté peut-il s'investir dans un travail spécifique en français lorsqu'il y « *trouve de l'intérêt* » et se « *sent capable* » d'exécuter la tâche demandée ?

Méthode d'investigation : Pour ce faire nous avons utilisé comme méthode d'investigation, l'Observation du travail et les comportements des élèves en difficulté durant des ateliers de création littéraire. Cette observation qui porte sur les faits observables est menée selon une grille qui quantifie les faits actanciels.

Opérationnalisation : Nous avons opérationnalisé cette observation en créant un atelier littéraire pendant les heures de français avec tous les élèves des cours ordinaires. Nos observations sont quantitatives car liées au travail effectué pendant les heures imparties aux ateliers selon une grille d'observation précise et ne prend en compte que les faits actanciels.

Ce travail d'observation nous permet de catégoriser les groupes d'élèves faibles et de vérifier si leur fragilité leur impose un comportement similaire.

Nous avons vu que pour accéder aux rapports aux savoirs scolaires, il nous fallait interroger les représentations des élèves et qu'à partir des résultats, nous pouvions déduire sur quelle dimension ses rapports se situaient. Nous devons forcément nous poser la question suivante :

8Question 2 : Quelles représentations des savoirs scolaires ont ces élèves suite à ce travail en atelier de création littéraire, quels rapports aux savoirs scolaires elles engendrent ?

Méthode d'investigation : Nous avons utilisé une méthode de recueil de données qualitative en faisant parler les élèves en difficulté au cours d'entretiens semi-directifs qui ont été enregistrés individuellement dans le cadre du collège et selon une grille d'entretien (p.178)

Opérationnalisation : L'analyse des entretiens semi directifs des élèves en difficulté a été faite avec le logiciel Iramuteq, afin de dégager représentations et rapports aux savoirs scolaires qui s'y rattachent concernant l'école, la tâche créative, la discipline du français, le travail scolaire.

Connaître leurs rapports aux savoirs scolaires est intéressant mais peut-on affirmer que les élèves faibles ont des rapports aux savoirs scolaires spécifiques si nous n'avons pas de points de comparaison ? Répondre à cette question entraîne une autre interrogation.

Question 3 : Ces représentations et rapports aux savoirs scolaires sont-ils propres aux élèves en difficultés ?

Investigation : Pour cette méthode d'investigation qualitative, nous avons utilisé des questionnaires à questions ouvertes sur une population plus large, ceux qui ont participé aux ateliers de création littéraire.

Opérationnalisation : Nous avons analysé les réponses aux questionnaires comprenant les cinq questions ouvertes, proposés à tous les élèves ayant participé à l'atelier de création littéraire en 6^e et 5^e et toujours présents au collège en 2012. Ces cinq questions sur l'école, le travail scolaire, la tâche créative, la discipline du français, ont été posées également aux élèves en difficulté lors des entretiens³¹. Les résultats d'analyse permettront de comparer les différents groupes que nous avons élaborés.

³¹ Répondre par écrit est plus difficile pour les élèves en difficulté, c'est pourquoi nous avons conservé les réponses orales à ces questions qui ont été posées rigoureusement de la même façon.

Deux analyses : une première analyse globale pour vérifier si des différences existent entre les différents groupes

Une analyse partielle par groupe pour affiner les caractéristiques de chaque groupe.

Ces rapports aux savoirs scolaires, qu'ils soient singuliers ou partagés sont dépendants de la variable « travail ». Comment les élèves en difficulté pensent-ils le travail ? Quelles représentations ont-ils du travail scolaire ? Celui-ci n'a-t-il pas une incidence sur leurs rapports aux savoirs ?

Question 4 : Les représentations du travail scolaire chez les élèves en difficulté ont-elles une influence sur leurs rapports aux savoirs scolaires ?

Investigation : La méthode d'investigation a été faite par questionnaire SCB pour déceler les particularités si elles existent des représentations du travail scolaire chez les faibles investis réguliers et faibles investis irréguliers.

Opérationnalisation : interroger par écrit les élèves sur la notion du « travail scolaire » et ensuite analyser les questionnaires pour dégager :

Le NC des différents groupes de niveau ayant participé à l'atelier de création littéraire : investis réguliers, investis irréguliers, moyens faibles, moyens forts et forts.

Le NC de tous les autres élèves c'est à dire de 5^e et 4^e pour servir de modèle étalon et éventuellement comparer ces élèves aux cinq groupes catégorisés selon le statut si des écarts significatifs.

L'idée que le non travail scolaire est la source des difficultés à l'école est largement répandue. Les élèves présentant des résultats fragiles sont facilement stigmatisés et condamnés à être qualifiés de « non travailleurs » ou travailleurs insuffisants ». Mais peut-on affirmer que les résultats fragiles sont toujours assujettis au refus de travailler ?

Après avoir exposé notre problématique, nous allons, dans partie suivante présenter notre démarche épistémologique.

I

Chapitre VI

Démarche épistémologique

La voie d'entrée de cette recherche s'est volontairement portée sur le discours des élèves bien que nous sachions que tout apprentissage induit au moins une relation duelle. Le discours sur l'école et celui des élèves en difficulté, a fait l'objet d'études ciblées surtout sur l'échec scolaire (Bautier et Rochex, 1997; Charlot 1999,) ou bien sur leur peur d'apprendre (Boimare, 1999). Cependant, nous remarquons qu'ils sont moins sollicités que les enseignants, c'est pourquoi nous leur avons donné la parole. Nous avons considéré l'élève comme ayant un statut d'élève, faisant disparaître l'enfant derrière la scolarité. Le paradigme de l'élève va orienter l'appréhension de l'élève comme un acteur de son apprentissage.

Notre démarche épistémologique prend racine dans le champs des sciences de l'éducation, mais s'autorise des allers et venues dans le champ de la psychologie sociale et de la pédagogie puisque notre laboratoire UMR-EFTS qui travaille sur les représentations dans le champ de l'éducation et de la professionnalisation, aborde une vision plurielle des champs d'investigation des représentations. En effet, c'est parce qu'elle est un processus qui met en relation le sujet individuel, le social et l'objet de représentation, ici l'apprentissage scolaire, que nous sommes amenés à investiguer dans le champ de la psychologie en même temps que dans le champ social ou éducatif. L'épistémologie des sciences de l'éducation repose donc sur l'idée d'une pluralité, présentée comme irréductible des différentes sciences : la psychologie, le social et la pédagogie.

Notre démarche épistémologique va suivre une organisation logique pour nous amener à articuler différents concepts.

En premier, nous avons catégorisé les élèves de notre échantillon, en groupes distincts selon leur statut scolaire afin de pouvoir faire des comparaisons d'analyses entre les groupes, nous avons les élèves faibles, les moyens faibles, les moyens forts et les forts.

Ensuite ces élèves en difficultés c'est à dire les faibles, ont été observés pour nous permettre de différencier ceux qui s'investissaient dans une tâche créative et ceux qui s'en écartaient. Nous avons donc catégorisé ces élèves faibles en deux groupes : les faibles investis réguliers et les faibles investis irréguliers. Ce qui fait cinq groupes d'élèves distincts : faibles investis réguliers, faibles investis irréguliers, moyens faibles, moyens forts et forts.

L'investissement de ces élèves nous amène à considérer que certains se sont motivés avec plus ou moins d'intensité et pour éclairer les sources de motivation, nous interrogeons le concept de Motivation en contexte scolaire modélisé par Viau (2009).

A partir de ces catégorisations, nous avons privilégié le concept des rapports au savoir comme le cadre théorique capable de répondre à notre questionnement sur notre objet d'étude : les rapports aux savoirs scolaires. L'inscription du développement théorique de ce concept se situe tantôt dans le domaine de la psychologie (J. Beillerot) tantôt dans le domaine de la sociologie (B. Charlot).

Pour accéder aux rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficultés, nous sommes amenés à dégager les représentations que ces élèves ont des objets scolaires qui intéressent notre étude. En effet, les rapports aux savoirs s'actualisent dans les représentations. C'est pourquoi, nous sommes amenés dans un premier travail à mettre en lumière ces représentations et ensuite interpréter les rapports aux savoirs que les discours d'élèves nous ont permis de dégager.

La réponse scientifique à notre questionnement va se fonder sur l'articulation de ces deux concepts théoriques.

Nous privilégions dans cette première partie, l'analyse des représentations selon l'école de Genève qui précise que les représentations, bien qu'ayant un noyau figuratif stable, sont multiples car correspondent à des prises de positions des individus.

Nous compléterons notre investigation en interrogeant les représentations du travail scolaire chez ces élèves en utilisant cette fois-ci la méthode de l'école d'Aix qui a modélisé la structure en deux types d'éléments de la représentation sociale : Le noyau central qui est consensuel : il est partagé par tous ; et les éléments périphériques qui sont plus souples et s'adaptent aux situations.

Nous sommes conscient que dans le domaine de l'éducation, pour étudier des processus complexes relevant de la pensée, nous sommes souvent amenés à construire

des méthodologies qui respectent nos objets d'étude. Mais, pour assurer la scientificité de ce projet, nous savons que quatre critères sont à respecter (Paquay, 2006)

La validité c'est à dire, vérifier que les objets d'études sont bien ciblés. Dans le cas de notre étude, nous avons ciblé des objets éducatifs liés à l'école et les théories sur lesquelles nous avons assis notre recherche éclairent bien nos objets annoncés dans la problématique.

La fiabilité c'est à dire vérifier que cette recherche pourra être reproductible. Toutes les données recueillies et les procédures pour les analyser peuvent faire l'objet d'une reconduite dans une perspective de confirmation ou non des résultats. L'atelier de création littéraire peut être reproduit sans difficulté dans les écoles. Les questionnaires et protocole d'entretiens sont bien en relation avec l'objet d'étude présenté.

La généralisabilité c'est à dire, construire des formes d'interprétation qui permettent la généralisation. Ce qui est le cas dans ce travail qui questionne des variables liées au champ éducatif.

La transparence. Tous les recueils de données ont été fait suivant un protocole et l'analyse a été fait avec une rigueur scientifique.

Tout chercheur est conscient qu'il faille allier rigueur et pertinence, particulièrement dans une recherche inductive comme la notre. C'est pourquoi nous avons mené nos observations avec une grille d'entretien que nous avons suivi avec rigueur.

Notre recherche inductive concernant le « rapport au savoir » des élèves en difficulté, s'appuie sur deux concepts théoriques. Le premier a déjà fait ses preuves par de nombreuses opérationnalisations, les représentations sociales, et le second est encore en construction et laisse la porte ouverte pour de nouvelles avancées : le rapport au savoir.

Cette recherche n'oppose pas quantitatif et qualitatif mais au contraire les articule, nous pensons que l'un pouvant éclairer l'autre.

En effet, les recherches qualitatives permettent de dégager les significations données par les acteurs aux actions dans lesquelles ils s'engagent (Paquay, *ibid.*), alors que les recherches quantitatives viennent chiffrer les faits objectivables et permet ainsi de les catégoriser.

L'analyse des données s'est faite à partir du logiciel libre Iramuteq, inventé par Pierre Ratinaud³²

Nous estimons, que restituer les discours des élèves c'est en même temps les interpréter, les confronter ce qui donne à la recherche une dimension herméneutique.

Nous allons maintenant présenter dans la partie IV de cette étude, nos résultats d'analyses quantitatifs et qualitatifs que nous confronterons afin de montrer la pertinence de l'articulation de ces deux concepts : rapports au savoir et représentations sociales.

Les résultats d'analyse sont les suivants :

Les résultats des observations

Les résultats des entretiens d'élèves en difficulté

Les résultats des questions ouvertes

Les résultats des questionnaires SCB.

³² Maître de conférence, UMR : EFTS, UT2, Mirail Université, Toulouse

PARTIE

II

Rapports aux savoirs

Représentations

Motivation en contexte scolaire

II

Chapitre 1

Les rapports aux savoirs

I. Définitions

La première définition proposée par J. Beillerot complétée par celle de B. Charlot permet de présenter le concept selon deux points de vue : psychologique, sociologique

J. Beillerot

Le premier à s'être penché sur la théorisation de ce concept, l'auteur propose les bases du concept mettant le sujet au cœur du processus : « *Processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* » (J.Beillerot, 1989).

L'Equipe de B.Charlot

Ensuite B. Charlot élargit le champ d'investigation en installant le sujet dans un contexte social complexe diluant l'apprendre et le savoir : « *c'est l'ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain (donc singulier et social) entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir* » (Charlot B. 1997)

L'équipe de J. Beillerot

Complète leur première définition en acceptant l'apport sociologique fait par B. Charlot tout en spécifiant que « *Le rapport au savoir est une interaction des diverses composantes psychiques de base ayant un support biologique et les composantes sociales, économiques et politique du sujet.* »(N. Mosconi, 2000). A la conception d'une théorie sociologique du rapport au savoir de B. Charlot, , elle insiste sur le fait que le sujet a une vie psychologique et qu'elle ne se limite pas au langage, que le sujet a « *une vie consciente mais aussi inconsciente, imaginaire et fantasmatique* » (Ibid.)

II. De la Notion à la théorisation

La notion de rapport au savoir recouvre plusieurs acceptations et offre des ouvertures qui se complètent parce qu'amorcées à partir de champs conceptuels variés. Deux écoles de recherche vont marquer l'avancée de théorisation de cette notion, l'équipe autour de J. Beillerot de l'Université Paris X et l'équipe Escol autour de B. Charlot de l'Université Paris VIII. Ces données seront reprises par différentes écoles de recherche comme celle en psychologie à l'Université du Mirail à Toulouse et l'équipe de M. Léonardis.

Le premier à avoir approfondi cette recherche, Jacky Beillerot et l'école « Savoirs et rapport au savoir » ont ouvert le débat sur cette notion. Ils ont proposé une définition du rapport au savoir englobant la disposition d'un sujet et son histoire entière, individuelle, sociale et culturelle. La mise en jeu de tous ces paramètres comme par exemple sa façon d'apprendre bien personnelle ajouté à son désir de savoir façonne les rapports au savoir du sujet. Les rapports au savoir ne peuvent donc pas être formalisés en tant que généralité. Il fait apparaître alors l'idée que les rapports au savoir relève plutôt d'un processus -créateur de savoir qui permet d'agir et de penser et que certains mécanismes du processus relèveraient de phénomènes inconsciemment perçus, liés à l'histoire personnelle.

L'équipe autour de J. Beillerot a amorcé ses recherches d'un point de vue psychologique, proposant le sujet comme élément déterminant du jeu relationnel entre lui et le savoir. *« Ainsi le rapport au savoir s'inscrirait dans la perspective du sujet : l'accès au savoir, l'appropriation, les investissements et les pratiques seraient à entendre dans une économie personnelle. »* (J. Beillerot, 1989).

L'équipe Escol dirigée par B. Charlot a mis l'accent davantage sur l'aspect sociologique sans pour autant éliminer la part du sujet. Il développe l'idée d'un rapport social au savoir en rappelant que le sujet n'existe qu'à travers la communication avec ses pairs. *« Le rapport au savoir existe au travers d'un sujet donc on ne peut l'appréhender sans son rapport à la société et au monde. »* (B. Charlot, 2002)

Ces deux écoles ayant deux approches différentes pour expliciter la notion du rapport au savoir apportent chacune des éléments contributifs au développement de la théorie. En tant que processus, les rapports au savoir, s'élaborent comme un engrenage où un enchaînement de circonstances, de phénomènes ou faits spécifiques individuels et, ou

sociaux qui se déroulent dans une certaine unité et régularité, et où chaque élément est dépendant de l'autre.

Les travaux sur ce sujet sont particulièrement d'actualité avec le questionnement autour du décrochage scolaire. Nicole Mosconi (2000), reprenant les recherches Escol et Paris X, fait un bilan autour de cette théorisation, en considérant les points saillants des deux approches. Elles démontrent ainsi que ces deux voies sont complémentaires, ce qui amène à dire qu'effectivement le sujet ne peut être différencié du social, et que ces rapports au savoir seront forcément construits à partir de ces deux dimensions individuelle et sociale. Elle reproche pourtant à B. Charlot de n'avoir pas suffisamment utilisé une partie de sa réflexion quant à la dualité de positions pour étudier le sujet, en effet, elle pense que la théorie sociologique est insuffisante pour étudier dans son ampleur le sujet et par là-même le rapport au savoir.

Entreprise dans ces deux voies, l'étude des rapports au savoir trouve donc matière pour s'alimenter dans le champ psychosocial.

II.1 Approche psychologique

Dans son analyse, J. Beillerot mentionne l'importance que revêt la dimension psychologique de leur démarche, et insiste en précisant que la plupart des membres de son équipe entre dans la théorie psychologique par la voie psychanalytique. Seul accès pour démontrer la part d'inconscient du sujet. Quant à la notion des rapports au savoir développée par son équipe, nous relevons deux points importants, le savoir n'existe qu'en relation à un sujet et que ces liens sont constitués de multiples références conscientes (sociales) et inconscientes (psychiques).

II.1.1 Relation sujet/savoir

Faisant consensus, les recherches, (B.Charlot, J. Beillerot) mentionnent qu'il n'existe pas de savoir sans sujet. Le savoir ne pouvant s'extirper du sujet, nous considérons que le rapport au savoir suggère une disposition d'un sujet individuel envers, non les connaissances ou les savoirs définis mais envers le savoir, qui nous l'avons vu n'est pas une entité mais une réorganisation engendrée par le sujet. Cette disposition impliquerait que la personne se réfère à des données identifiables et en

partie collectives qu'il justifierait intérieurement selon ses croyances. Une disposition qui implique une intimité, avec le savoir. Comme pour « tout rapport à » il y aurait une sorte de « *commerce amoureux* » (N. Mosconi, 2000) en jeu. Ce jeu entre le sujet et les savoirs pourrait amener celui-ci à pouvoir se débarrasser de la gangue de rituels et d'obligations par un cheminement intérieur dynamique.

Le rapport au savoir est donc « *une interaction des diverses composantes psychiques de base ayant un support biologique et les composantes sociales, économiques et politique du sujet* ». Bien que le sujet ait une forte connivence intérieure avec les objets de savoir qu'il rencontre, il n'en reste pas moins influencé par son entourage socio-économique. C'est là où l'Equipe Beillerot rejoint les énoncés de l'équipe Escol.

II.1.2. Du conscient à l'inconscient

Au cours de ces études sur la relation savoir/apprenant, J. Beillerot et son équipe met en avant l'idée qu'un savoir qui s'impose à l'apprenant n'est pas seulement la résultante de l'impact du social sur le sujet, mais que le sujet individuel participe à cette appropriation puisque le savoir « *devient son savoir par remaniement permanent de son psychisme, c'est à dire d'une conscience et d'un inconscient* » (J.Beillerot 2000). Ils positionnent donc le rapport au savoir qu'entretient le sujet avec les éléments de savoirs, comme intérieur au sujet. « *Le rapport au savoir est une donnée intérieure, vécue, psychique qui ne peut se confondre avec une machinerie cognitive et stratégique* » (J.Beillerot, 2000). Ceci nous amène à penser que l'élève se trouve parfois face à des conflits internes dont l'origine n'est pas immédiatement exprimée ou expliquée.

Si l'on considère qu'il n'y a de savoir que pour un sujet, on peut penser que celui-ci s'organise selon des relations internes (J.Beillerot) mais ajoute-t-il, « *il n'y a de savoir que produit dans une confrontation interpersonnelle* » ce qui signifie que l'enfant ne peut exclure la part social qui façonne sa relation au savoir. Autrement dit, bien que la démarche d'investigation soit différente de celle d'Escol, l'équipe « Savoirs et rapports au savoir » a rejoint la démonstration de B. Charlot sur l'idée d'une influence sociale de ce savoir : « *l'idée de savoir implique celle du sujet, d'activité du sujet, de rapport du sujet à lui-même, de rapport de ce sujet aux autres (qui construisent, contrôlent, valident partagent ce savoir)* J. Beillerot, 2000)

II.2. Une approche sociologique

Les études sur les rapports au savoir menées par l'équipe Escol de Paris VIII, sous la Direction de B. Charlot ont essentiellement concerné les élèves de collège et de lycée professionnel. C'est en bousculant quelques idées reçues sur " les causes " de l'échec scolaire que B. Charlot va avancer l'idée d'une sociologie du sujet en explorant diverses " figures de l'apprendre ".

II.2.1. Le sujet, le savoir, le social

En écho à J. Beillerot, B. Charlot (1998) confirme qu'« *on ne peut faire l'économie du sujet quand on étudie l'éducation* » Pour cet auteur, le sujet est dans des interactions sociales, en relation avec d'autres sujets. Par exemple, dans le milieu scolaire, les relations sont multiples puisqu'elles relèvent soit de l'intimité, amis, cour de récréation ou de l'obligation, codes de l'école, relation professeur/élève. L'auteur mentionne que, dans ses relations à autrui, celui-ci est pris dans la dynamique du désir de faire sous diverses formes, institutionnelles ou relationnelles. C'est donc bien un sujet social qui agit, parle avec d'autres, se construit une propre histoire articulée avec celle de sa famille, du groupe d'appartenance et de la société dont il ne peut se dégager puisque qu'il est engagé dans un monde et qu'il occupe une position sociale. Cette position implique qu'il s'inscrit dans des rapports sociaux. Donc les rapports qu'il aura avec le savoir seront forcément imprégnés des influences sociales. Cette démarche met avant tous ses jalons dans le domaine de la sociologie pour expliciter les relations de l'élève aux savoirs scolaires.

L'équipe Escol fonde donc, ses travaux sur un rapport social de l'élève au savoir, sans toutefois évincer l'idée de la singularité du sujet émise par J. Beillerot, il précise que « *"l'intérieur comme l'extérieur est empreint de social"* » mais il veut bien concéder que la part d'inconscient parfois joue un rôle non directement identifié par le sujet, fonction qui contribue à faire la singularité du sujet et qui le différencie de tous les autres. Oui, « *Le sujet est de part en part social* » insiste-t-il, par là il confirme que le sujet en tant que singularité n'existe que parce qu'il est dans une interaction sociale permanente depuis le jour de sa naissance. Pour entrer dans la pensée des élèves et comprendre leur relation à l'école, B. Charlot a fait une étude intéressante en proposant des bilans de savoir.

II.2.2. Les bilans de savoir

Ces bilans de savoir est un instrument inventé par l'équipe de recherche «B. Charlot et al» au cours de leur enquête chez les collégiens en 1992. La méthode consiste à demander aux élèves d'écrire un texte à partir de consignes établies par les chercheurs.³³ « *Ces bilans de savoir permettent d'interroger le sens de la démarche d'aller à l'école, d'y réussir et d'y échouer, d'y apprendre et la valeur que l'élève projette dans cet enseignement* ».Charlot (1997) Cet instrument nous a semblé intéressant comme modèle pour entrer dans la représentation sociale que l'élève peut avoir de la discipline qui concerne notre étude : le français. Ces bilans ont l'avantage de fournir des données fortes constructives sur la pensée des élèves. L'analyse des ces bilans montre bien le regard social que l'élève porte sur sa présence à l'école. Toutefois, il démontre que même si les attitudes des élèves font souvent penser qu'ils occupent l'espace scolaire selon des critères fortement différenciés par leur représentation du monde de l'école, B. Charlot va bousculer les idées reçues sur l'échec scolaire, en montrant que la position sociale n'est pas un marqueur obligatoire de l'échec scolaire, donc pas une fatalité pour expliquer les comportements déviants. Il remet en question l'idée que les positions sociales des parents se reproduiraient obligatoirement au sein même de l'institution scolaire ce qui signifierait que le marqueur social serait alors indélébile. Certes le déficit de capital culturel existe bel et bien, mais pour B. Charlot il aurait une chance d'être rattrapé par diverses stratégies entreprises par l'élève.

Cette position alimente notre démarche de recherche par le fait qu'elle soutient l'idée d'un possible revirement de certains élèves faces à des situations valorisantes. Certes, cette corrélation entre position sociale et position scolaire est indubitable, mais elle ne forge pas forcément une posture figée de l'élève, elle est un élément de sa position à l'école, elle n'est pas le sujet agissant. En n'utilisant que cette entrée, on occulte l'idée même du sujet comme acteur. Ce point de vue devient réducteur quand on cherche à expliquer ce que fait l'élève, comment il pense et intervient dans ses rapports au professeur, aux élèves à l'institution elle-même. Les diverses manifestations du sujet face aux obligations institutionnelles comme, « pourquoi il ne travaille pas, pourquoi il n'apprend pas, ne comprend pas, devient agressif ou se réfugie dans le silence et

³³ Depuis que je suis né (e) j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs... quoi ? Avec qui ? Qu'est ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? Bilan anonymes préciser le sexe l'âge

l'indifférence » ne peuvent pas s'expliquer qu'à travers la position socio-économique de la famille. « *Le rapport au savoir serait un rapport au monde, à une personne, au temps, à une situation, à soi-même* » (Charlot, 1997).

II.3. Une recherche en écho

Les deux laboratoires ont respectivement fait écho aux travaux de l'un et de l'autre, ce qui permet d'enrichir la recherche et fait avancer dans la théorisation de ce concept. Dans son ouvrage « *Du rapport au savoir, élément pour une théorie* » (1997) B. Charlot a pris positions sur les théories de l'école de Beillerot énonçant accords et désaccords ce qui lui a permis de confirmer que « *Le rapport au savoir est indissociablement social et singulier* » (Charlot B. 1999). Par la suite, N. Mosconi dans l'ouvrage collectif « *Forme et formation du rapport au savoir* » (2000) a fait une étude pertinente sur les différentes données émises par l'équipe Escol qu'elle a confrontées aux apports de sa propre équipe de recherche. L'idée de socialisation a émergé de leurs travaux et projette la genèse des rapports au savoir autant dans le social, le conscient que dans l'inconscient.

Ces deux écoles donnent des précisions sur la genèse des rapports au savoir et leurs caractéristiques. M. de Leonardis nous éclaire davantage sur le processus de construction des rapports au savoir

II.4 Entrée psycho-sociale

Prenant en compte les caractéristiques psychologiques et sociales des deux écoles, M. De Leonardis va s'atteler à définir le processus de construction des rapports au savoir. Lorsqu'elle assigne le rôle de « *médiateur* » au concept de rapport au savoir, nous pensons que cette médiation ne doit pas être prise seulement comme un intermédiaire, mais comme un négociateur ayant un rôle actif de reconstruction des différends entre les sujets rétifs et les savoirs disciplinaires. « *Le rapport au savoir apparaît donc comme un concept médiateur et intégrateur indiquant la façon dont un sujet est affecté par le savoir qui lui est transmis et la façon dont ce sujet le signifie et s'y rapporte* » (De Léonardis et al., 2002)

A partir de ces trois entrées nous comprenons qu'il ne peut y avoir de savoir sans rapports au savoir, de rapports au savoir sans sujet. Que le rapport au savoir est un médiateur entre le sujet et les savoirs, qu'il agit également comme un intégrateur capable d'incorporer les nouveaux savoirs aux savoirs existants, puisque le sujet qui est singulier et social, entre dans l'apprentissage chargé de son histoire personnelle, culturelle et sociale ce qui signifie qu'il possède des savoirs antérieurs. La relation entre sujet apprenant et l'apprendre s'établit dans un processus complexe où les nouveaux savoirs sont réappropriés pour se transformer en savoir individuellement constitué. Ceux-ci deviennent le savoir propre au sujet. Le rapport au savoir, comme processus créateur, est une forme du rapport « à soi et au monde ». (Charlot, 1997)

Mais la démarche qui est la notre s'intéresse aux savoirs scolaires donc au rapport aux éléments de savoirs scolaires.

Nous aurons donc une approche de la notion dans le champ des Sciences de l'Education

II.5. Une approche dans le champ des Sciences de l'éducation

Certes l'enfant est individuel avec son imaginaire et son intériorité, certes il est social y compris dans son intimité mais lorsqu'il est à l'école il est élève et là, il change de statut puisqu'il passe du statut d'enfant à celui d'élève. Etre élève implique des obligations différentes de celles imposées par la famille, des codes de socialisation différents, il ne peut donc pas avoir les mêmes rapports aux objets de savoir qui ici sont codifiés. Les savoirs scolaires sont variés mais ont une directive, celles de faire acquérir les outils de la langue qui permettent à l'élève de comprendre, réfléchir analyser, synthétiser. Ce ne sont plus des savoirs désirés, mais obligés, ce ne sont plus des « savoirs affectifs » (Mosconi, 2000°, comme ceux de la maison. Les rapports au savoirs familiaux qui sont sociaux ne seront pas les mêmes que les rapports aux savoirs scolaires qui bien qu'ils soient, eux aussi sociaux ont des finalités différentes.

II.6 Les rapports aux savoirs scolaires et personnalité psychosociale

« Nous situerons dans l'entrée en institution, éducative et scolaire, la première étape de cette constitution de la personnalité psychosociale » (N. Mosconi, 2000). En effet, l'auteur nous dit que la socialisation primaire s'effectue dans la famille et que l'école

constitue la socialisation secondaire. Dès l'entrée à l'école, l'enfant participe à la vie de groupe pour devenir membre à part entière de la société dans laquelle il rentre : l'école. La scolarisation représente donc une étape essentielle de sa socialisation. Les savoirs acquis en famille sont la première voie de socialisation, ils se font surtout par identification aux figures parentales ou aux figures adultes significatives de son entourage. Mais étant un sujet singulier N. Mosconi considère que ces savoirs ne sont pas seulement le produit d'identification, mais qu'une part « *solitaire* » de ce savoir est acquise en transgressant les interdits parentaux. Ces savoirs sont donc des « *créations singulières de savoir privé* ».

La scolarisation, même si elle ne suffit pas à elle seule pour construire une personnalité psychosociale, va toutefois permettre d'opérer deux transformations radicales concernant le rapport au savoir. La première concerne le langage, l'enfant va être contraint de substituer son langage connoté d'affectivité pour un langage public, celui de la communauté scolaire. (N. Mosconi 2000)

L'autre transformation va se produire au niveau des objets de savoir, en famille, il en est le créateur, à l'école on les lui impose. « *Ces objets sont institués comme objets de savoir commun, liés à des pratiques sociales communes (...) La scolarisation pousse le sujet à substituer à ses objets privés de savoir, des objets de savoir communs qui valent dans l'institution scolaire.* »(Ibid.)

L'école Paris X rejoint l'équipe Escol sur ce point disant que « *l'enfant à l'école est confronté... à la présence dans le monde de savoirs et soumis à l'obligation d'apprendre* » (Charlot, 1997)

Selon N. Mosconi, (2000) nous comprenons donc que l'enfant scolarisé part d'un « *vouloir de création* » les premières années de sa vie qui s'établissent par les interactions avec son environnement familial. Il constitue les bases qui lui permettront de se lancer dans « *l'aventure des actes d'apprentissage* » et de produire des « *actes de savoirs créatifs* ». Ce vouloir de création est porteur de plaisir, puisqu'il est décidé, désiré par le sujet. « *Le désir de savoir inhérent à tout engagement dans l'acte d'apprendre a son enracinement dans le schéma psycho-familial inconscient du sujet* » (N. Mosconi, 2000)

Pour que ce « *désir de savoir* » trouve à s'installer dans les rapports du sujet avec les savoirs scolaires, nous comprenons que la manière dont le sujet va rencontrer les savoirs scolaires comme savoir commun et la manière dont il va s'y rapporter pour

entrer dans des apprentissages dépendra « *de la conjonction entre ce rapport au savoir pétri d'imaginaire et ce vouloir de création* » (Mosconi, 2000)

Ces savoirs scolaires pourront être soit considéré par le sujet comme purement passifs et répétitifs voire même stériles ou bien au contraire, comme des actes d'apprentissage constructifs et créatifs et donc pourvu de sens pour lui.

Nous pouvons après cet exposé dire qu'il n'y a pas de théorie de rapport au savoir sans sujet qui pour nous est l'élève, sans l'acte d'apprendre qui se passe ici en contexte : l'école et ses obligations, et sans savoirs qui sont pour nous les savoirs scolaires.

Mais si nous parlons de savoirs scolaires et d'apprentissage à l'école cela implique des relais avec le professeur qui établit le lien entre l'institution et les savoirs à apprendre.

II.7 Approche didactique

L'élève n'apprend pas seul dans l'institution scolaire, il existe une relation didactique entre lui et l'enseignant. Yves Chevallard, (1994) traite du rapport au savoir scolaire, dans des perspectives nettement didactique. Il présente le rapport au savoir comme une particularité incluse dans une infinité d'autres rapports. « *Ce qui m'intéresse surtout, détaille Yves Chevallard, (2006) c'est d'expliquer la genèse du rapport que l'on entretient à un objet* » : comment s'est-il formé dans l'histoire de la personne, dans sa biographie ? » Cette approche qui rejoint celle de B. Charlot ou J. Beillerot, propose l'idée qu'un sujet en prise avec un savoir quel qu'il soit, possède forcément un rapport à ce savoir mais qui n'est pas toujours conforme aux attentes. « *Le rapport qu'un élève peut avoir avec un théorème de mathématiques peut-être différent de celui qu'attend de lui l'institution scolaire. Cela ne veut pas dire que ce rapport sera vide...* » (Y. Chevallard 2006) Ce qui serait intéressant c'est d'évaluer les problèmes bloquants qui déstabilisent les relations élèves/enseignants. C'est ce que B. Charlot a fait avec son étude des élèves scolarisés en Lycée professionnelles. Il corrobore l'idée que l'élève n'est pas un être futile et simple mais un « *complexe d'institutions en condensé, en amalgamé* » (Yves Chevallard, 2006) en entrant au collège, l'élève est déjà pris au piège de nombreux assujettissements qui sont souvent passivement acquis au cours de l'histoire de chacun. Du fait que « *toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose une transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement* » (Y. Chevallard 1985), chaque sujet aura un rapport personnel à l'objet de savoir enseigné. En effet, la classe est une institution

dont les deux positions essentielles sont celles de professeur et d'élève, donc au cours de l'échange entre les deux parties, l'objet de savoir scolaire subira deux transformations, celle opérée par l'enseignant et celle opérée par l'élève au moment du transfert didactique.

III. Ce qui fait consensus

- ⇒ Malgré les différentes approches, plusieurs points clés font consensus entre les différentes écoles.
- ⇒ Le premier concerne le sujet, chacun mentionne qu'il ne peut y avoir de rapport au savoir sans sujet c'est à dire qu'on ne peut parler des liens qui unissent le savoir et le sujet sans connaître les deux entités. Pas de théorie du rapport au savoir sans théorie du sujet.
- ⇒ Ensuite nous constatons l'affirmation de la singularité du sujet, comme créateur de son propre savoir
- ⇒ Le troisième point est axé sur la différence existante entre les deux notions « le savoir » et « les savoirs ». En effet, tous mentionnent que « le savoir » est un « *construit* » individuel qui prendra différente forme selon le sujet qui appréhende les mêmes savoirs. « *c'est l'apprenant qui crée le savoir, le fabrique, le produit et l'invente* » (J. Beillerot, 2000)
- ⇒ que le savoir est en rapport à l'apprendre, ce qui signifie qu'il n'y a pas de savoir sans apprentissage
- ⇒ qu'il n'y a pas de rapport au savoir sans savoirs
- ⇒ Si toute appréhension du savoir appartient au sujet, celui-ci ne peut se démarquer des influences liées à son milieu social et culturel
- ⇒ Qu'il y a l'assujettissement de l'enfant engendré de manière volontaire ou involontaire donc obligation d'apprendre

Ainsi, nous pouvons dire que le rapport au savoir d'un sujet, s'il se déploie dans une culture, un groupe social, une famille qui en détermine une orientation, demeure bien le rapport au savoir spécifique dans l'histoire d'une vie d'un sujet.

IV. Ce qui les différencie

Le concept a principalement été développé et étoffé théoriquement dans quatre champs d'investigation : la psychologie, la sociologie, psychosociologie et l'éducation. Dans le champ de la psychologie, J. Beillerot et son équipe ont établi les bases du concept sur la psychanalyse clinique mettant en exergue la part individuelle du sujet. Cette perception du sujet est analysé d'un point de vue psychanalytique et développe plus précisément la part intime du sujet.

Dans le champ de la sociologie, B. Charlot et son équipe, sont partis d'une perspective sociologique donnant une place importante aux influences sociales sur les réactions du sujet. Dans leurs recherches ils mettent en avant les différences sociales, comme éléments pouvant influencer les rapports au savoir des élèves en milieu populaire.

En psychologie sociale, M. De Léonardis s'est intéressée aux processus créateurs de ces rapports au savoir alors que dans le champ de l'éducation, Y. Chevallard à institué un élément supplémentaires intervenant dans les relations entre le sujet et les savoirs : le transfert didactique. Ces entrées distinctes entraînent des études différentes qui se recoupent et se fortifient de par leur dissemblance.

Si les « *Les savoirs n'existent que dans leur réalité historique et sociale* » (J.Beillerot, 2000), cela suggère que ces rapports au savoir ont des liens avec l'identité sociale du sujet.

V. Le rapport identitaire au savoir

Les savoirs sont multiples, nous l'avons vu, culturels, familiaux, sociaux ou imposés par l'institution, ils interfèrent tous à des niveaux différents selon les situations. Ils n'ont pas une égale prévalence et sont souvent même en « *concurrence* ». Ils sont par là même, le manifeste d'une réalité du monde. Les chercheurs s'entendent pour dire qu'ils sont également socialement engagés puisqu'ils n'existent que dans des rapports de communication. C'est pourquoi nous pouvons signifier qu'ils « *sont constitutifs d'identités collectives* » (J. Beillerot, 2000). L'identité sociale induit des préférences quant aux figures de l'apprendre mais l'intérêt pour telle ou telle figure d'apprendre contribue à la construction de l'identité.

A l'école, il est difficile d'échapper aux cadres instaurés par la société qui définit la réussite scolaire comme passage obligé pour avoir le droit de devenir quelqu'un. Il est évident qu'en cas d'échec, les retombées vont être éprouvantes et causer de gros dégâts dans la relation à soi-même. Réussite ou échec ouvre le passage obligé vers l'entrée d'une communauté bien orchestrée où bons et mauvais élèves trouvent une place assignée. Cette catégorisation arbitraire de mise à l'écart entraîne le sentiment de rejet. Et c'est parce que « *Tout rapport au savoir est également rapport à l'autre* » (J.Beillerot, 2000), que la question du savoir est aussi une question identitaire. La communication tient une place importante dans les relations avec les pairs, elle intervient dans un espace de l'apprentissage qui est un espace-temps partagé avec d'autres. Les enjeux de cet espace-temps ne sont pas seulement didactiques, car il y a également en jeu des rapports aux autres mais aussi des rapports à soi. Les questions autour de son ego sont forcément posées par l'élève en quête de reconnaissance : qui suis-je pour les autres et pour moi-même ? Suis-je capable ou pas ? Analyser ce point, c'est travailler le rapport au savoir en tant que rapport identitaire dans le sens où l'élève veut se trouver une place auprès de ses pairs. Si ceux-ci sont inscrits dans le schéma scolaire, les rapports au savoir scolaires seront connotés positifs, mais au contraire, s'ils sont inscrits dans une révolte contre le système, cela risque de les mettre à distance « *les élèves ont tendance à se comparer à ceux qui leur ressemblent* » (D. Martinot, 2006)

Pour étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres, nous sommes conduits à connaître quels sont les savoirs scolaires qui intéressent cette étude.

VI. Le savoir, les savoirs

Parler de l'élève scolarisé entraîne de spécifier quel est le savoir que celui-ci vient acquérir au sein de l'institution. Le savoir scolaire est un « *sous-ensemble* », des savoirs qui résulte d'une série de « *choix à la fois politiques et pédagogiques* » (Perrenoud, 1995). Souvent, les programmes scolaires sont faits d'agrégats, d'ajouts et de remaniements successifs survenus au fil des réformes et des modes. Les savoirs enseignés durant la scolarité de base sont donc soumis aux conditions politiques et sociales. Il arrive que le souci de leur cohérence interne l'emporte sur la clarification de leur finalité externe. Les différentes réformes soumises par les gouvernements successifs ont toutes le souci

d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves en vue d'une intégration future dans les demandes sociétales. Les programmes scolaires aujourd'hui renvoient vers une évaluation des compétences qui n'exclut pas évidemment la mobilisation des savoirs acquis (Perrenoud, 1995).

C'est la quantité de ces savoirs acquis qui posent problèmes à certains élèves qui ne trouvent pas toujours sens à ce qui est enseigné. Pour avancer dans son apprentissage, l'élève doit apprendre « *à mobiliser ses savoirs en les mobilisant, de multiples fois, dans des contextes variés, pour analyser des situations, résoudre des problèmes, prendre des décisions, construire des dispositifs ou des stratégies. Cet apprentissage relève d'un entraînement et d'une pratique réflexive* » (Perrenoud, 1995). » Certes il est nécessaire que les élèves puissent construire des savoirs fondamentaux mais aussi qu'ils puissent les mobiliser. Donc il est important que les élèves scolarisés au collège puissent assimiler les savoirs de base mais il n'est pas forcément nécessaire de les réinvestir chaque fois dans des formes strictement scolaires. Tous les élèves ne sont pas égaux devant les tâches à accomplir et pour ceux en difficulté ou plus lents, il faut plus de temps ou bien proposer d'expérimenter ces savoirs sous d'autres formes car des savoirs qui ne sont pas réinvestis autrement que par la mémorisation ont des chances d'être oubliés hors du champ scolaire.

VI.1 Le savoir

Pour comprendre les rapports au savoir des élèves, il nous faut distinguer ce que nous entendons par « le savoir » et les « savoirs ». B. Charlot (1997) fait la différence entre « Le savoir » et « Les savoirs ». Le savoir est une notion qui englobe les ressources cognitives de divers types mis en relations au cours de la scolarité de l'élève et qui s'inscrit tout aussi bien dans le contenu des savoirs enseignés que dans les habiletés ou les ressources externes. Le savoir est interne à chaque sujet, il est le produit du rapport entre l'individu et les savoirs en question. Ce n'est pas une entité, mais le résultat d'une interactivité entre deux identités : le sujet et les éléments de savoir. Le savoir est le construit résultant de l'intégration des savoirs nouveaux dans les savoirs anciens. Le savoir est une création intime. Alors que les savoirs ou éléments de savoir sont les objets d'apprentissage.

VI.2 Les savoirs

Les savoirs, selon le dictionnaire, sont « *l'ensemble des connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquises par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage et/ou par l'expérience* ». Tout objet amené à la connaissance d'un sujet devient élément de savoir. Les savoirs font partie de notre entourage privé ou public. Ils ne sont pas uniquement intellectuels, ils font aussi appel aux capacités ou habiletés motrices et également aux ressources normatives. Les éléments de savoirs, sont toujours dépendants du temps et de l'espace dans lesquels ils sont appréhendés et peuvent viser différents objectifs. B. Charlot (1997) les catégorise selon deux critères : les savoirs de bases, les savoirs culturels.

VI.2.1. Les savoirs comme préalables à l'assimilation d'autres savoirs

« *Certains savoirs sont comme ces voies provisoires tracées sur un chantier, destinées à disparaître lorsque le réseau définitif aura pris forme.* » (B. Charlot, 1997). Les savoirs de bases dits fondamentaux appartiennent aussi bien à la sphère quotidienne qu'aux relations extérieurs professionnelles ou scolaires. Nous avançons que ces savoirs sont dans la discipline du Français, indispensables à l'élève pour continuer dans sa progression au lycée. Ces savoirs fondamentaux appelés « outils de la langue » vont être les éléments indispensables pour les élèves de lycée ayant à comprendre et interpréter les textes littéraires. Sans l'acquisition de ces outils, le lycéen devra jongler avec son imagination, son bon sens pour obtenir des résultats qui seraient plus rapidement détectables en ayant les codes pour accéder au sens d'un texte.

VI.2.2. Les savoirs comme sources d'ancrage identitaire et culturel

L'ancrage identitaire passe aussi par une mémoire collective. La familiarisation, dès l'école, avec une langue, une culture, une littérature, une philosophie, une musique, une peinture, une géographie, une cuisine, participe à forger une identité culturelle. La fonction identitaire de certains savoirs scolaires est une des conditions de la formation de la citoyenneté. Les programmes scolaires ne sont donc pas anodins, ils préfigurent une direction de pensée, une logique sociale.

VI.2.3. Les savoirs comme base d'un travail sur le rapport au savoir scolaire

Notre étude s'attache à démontrer que les élèves en souffrance, parce qu'en difficultés, peuvent trouver du plaisir en s'impliquant dans une activité de travail plus ouverte, offrant des voies différentes pour s'exprimer. Cette forme d'entrer dans le travail n'exclut pas l'utilisation des savoirs de base, au contraire, elle stimule l'acquisition de ceux-ci par le simple fait de réussir son projet.

La tradition scolaire est de proposer de nouveaux bagages aux élèves afin que ceux-ci puissent les réinvestir dans un savoir nouveau, les savoirs théoriques nouveaux sont certes opérants, mais pour certains élèves, nous pensons que la pratique est une forme plus efficace pour la préhension des objets de savoir, en particulier pour les élèves en difficulté. En proposant un atelier de création littéraire aux élèves, nous nous appuyons sur l'idée que ce dernier pourra avec plus de facilité, utiliser des savoirs acquis, qui sont les siens, à son niveau. Le fait de parler de « son niveau » est important, car du fait qu'il n'ait pas à comparer ce qu'il sait avec un savoir étalon, il peut se sentir plus à l'aise pour proposer, combiner ce qu'il sait dans une forme qui va lui ressembler.

Avec l'expérience en atelier, nous partons, non pas des savoirs que le sujet doit mémoriser et intégrer pour les restituer, mais des savoirs déjà acquis à l'école ou à l'extérieur, puisqu'il est le maître de histoire. Le sujet organise alors ses propres acquisitions en un tout cohérent à travers l'expression écrite. A partir de ces savoirs acquis, nous l'aidons à entrer dans un champ plus large de la connaissance en lui laissant le choix de plusieurs chemins pour y arriver.

« A l'école, on travaille (ou on pourrait travailler) certains savoirs non pour qu'ils soient mémorisés comme tels dans leur détail, mais parce qu'ils font émerger d'autres savoirs. »(Perrenoud, 1996) Ils font émerger d'autres schémas de perception et d'actions. Ils peuvent participer à déterminer de manière implicite les prises de positions des élèves face à l'institution ou dans notre étude, face à la discipline scolaire qui est le « Français ».

Les savoirs qui posent le plus de problèmes aux élèves en difficultés sont les savoirs dits fondamentaux (S.Boimare, 1999 ; P. Clauzard, 2008,), ces savoirs répétitifs comme la grammaire par exemple dans la discipline qui nous intéresse. On peut constater que certains élèves n'ont pas compris les liens qui unissent ces éléments de savoir avec la pratique quotidienne. De plus, les évaluations sont sources d'inégalités et de conflits internes. Donc, ces élèves en difficultés sont ceux qui souffrent le plus de

cette forme d'enseignement. En leur laissant le choix des pratiques et le temps pour investir ces savoirs fondamentaux, nous pensons qu'ils y trouveront plus d'intérêts, donc deviendront plus efficaces.

Nous voyons que les rapports au savoir sont exigeants, que la relation que l'élève entretient avec les savoirs n'est pas passive mais dynamique et qu'elle produit un résultat. Donc il y a activité cognitive et pratique. Dans notre étude, la tâche demandée est liée aux savoirs intimes de l'élève et relève d'un processus créatif. *« Le rapport au savoir contient ainsi le rapport à ce que nous croyons, non seulement à ce que nous affirmons croire, de nos croyances tacites mais aussi à ce que nous mettons en acte » (J.Beillerot, 2000).*

VII. La tâche créative : utilisation des savoirs intimes

L'enseignement du français au collège peut paraître une lourde tâche dans le sens où les élèves après avoir acquis les bases essentielles au primaire doivent parfaire l'utilisation des outils de la langue pour être opérationnel au lycée. Mais nous considérons que l'aspect pluridisciplinaire du français est un atout qui permet aux élèves de jongler avec les différents éléments de cette discipline, ce qui les oblige à trouver des liens pour donner du sens à tous ces composés. Ce qu'il faut éviter, c'est se focaliser sur les « difficultés » que cette discipline engendre ; ces dernières doivent au contraire être de leviers pour avancer sur d'autres pistes de travail, capables d'anticiper les difficultés et inventer des moments motivants pour déridier la sévérité de la grammaire. Tous les professeurs ont des « remèdes » efficaces pour essayer de palier ces « peurs d'apprendre » comme l'exprime Boimare (1999). Nous pensons qu'une manière de « faire du français sans exclure » est de s'appuyer sur les interactions entre élèves. Nous trouvons écho à notre démarche au travers de recherches qui mentionnent l'intérêt de la coopération et des interactions dans la classe. (Boimare, 1999, M.A. Hugon, 2001, 2011))

Dans cet optique de travail coopératif et créatif, nous avons opérationnalisé notre démarche de recherche en créant une situation de travail où les élèves scolarisés auront à produire l'écriture d'un livre pendant les heures scolaires. Nous pensons qu'en observant le moment précis du « faire », le moment dynamique où l'élève manifeste son désir de participer, cela nous renseignera sur ses intentions, sur l'intérêt qu'il donne à

ce travail. Le moment où il agit, sera une démonstration de son investissement dans la tâche d'écriture qui lui a été imposée. Au cours de notre observation, nous pourrions également noter sa capacité de contrôler, réguler, coordonner et de construire sa démarche de travail s'il veut atteindre son but. Ce travail est situé dans un contexte donné qui fournit les ressources au sujet et en définit aussi les contraintes.

Le tableau que P. Perrenoud, (2005) dresse du travail comme activité, correspond aux différentes attentes de l'enseignant face à un élève qui produit un travail demandé. Il énonce qu'un travail est une activité :

- ⇒ qui vise à produire un résultat défini, jugé assez désirable pour justifier une dépense d'énergie ;
- ⇒ qui se heurte à des obstacles et à des résistances que le travailleur ne peut dépasser qu'en y investissant une part de son intelligence, de ses compétences, de ses savoirs
- ⇒ qui exige, pour atteindre son but, un investissement subjectif, une persévérance et un déploiement d'énergie, et d'efforts
- ⇒ qui s'inscrit dans une communauté de pratiques semblables et s'exerce en partie sous le regard, voire le contrôle d'autres praticiens ou des destinataires de l'activité
- ⇒ qui tire sa valeur des jugements qu'elle suscite chez des acteurs significatifs au sein d'une arène de jugement
- ⇒ contribue à la construction du sens de l'existence et de l'identité du sujet

Ce travail demandé, bien que cadré dans l'organisation de la classe, laisse une grande place à la liberté d'expression. En effet, les élèves sont libres de choisir leur sujet de production, ils ont également la liberté de la forme que celui-ci prendra en fin de parcours. Observer la tâche créative pour dégager le degré d'investissement de l'élève est important dans le chemin qui mène à la connaissance des rapports au savoir, mais pour avancer plus loin dans la construction de ces rapports, il est pertinent d'interroger les élèves pour savoir quel sens ils peuvent donner à leur travail en cours.

« L'enfant qui entre à l'école sait « qu'il ne sait pas » qu'il vient apprendre quelque chose de nouveau mais cela n'implique pas sa disposition à apprendre. Sa relation aux savoirs enseignés sera tributaire de la « valeur » qu'il donnera à l'effort demandé pour entrer dans de nouveaux savoirs. » (B. Charlot, 1997). Donner une valeur à un objet, c'est lui attribuer du sens.

VIII. Le sens

Pour B. Charlot, (1997) le sens est au cœur des rapports au savoir « *relation de sens et donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus produits du savoir* ». Le sens est pris ici comme un élément permettant au sujet de donner une signification à la relation qu'il aurait avec un objet. Le sens relève d'un processus cognitif auquel un objet de pensée se rapporte, ce qui permet ainsi de lui trouver une justification. L'apprentissage de toute unité de savoir « *n'est pas enregistrement mais apprentissage d'un rapport à ce savoir là qui inclut pour chaque sujet les imaginaires de ce savoir, ses usages.* » (Mendel, 1998) C'est là que réside le sens que le sujet va donner à ce savoir.

Mais nous pensons que l'élève inscrit dans un contexte institutionnel n'a pas forcément le choix d'accepter ou de refuser, connaissant les enjeux de son refus, l'exclusion. La question du sens se pose au moment de l'apprendre. L'élève enfermé dans un vase clos qu'est l'institution scolaire devra faire un choix, celui de faire ou ne pas faire et ce choix va correspondre aux valeurs qu'il accorde aux savoirs en fonction des intérêts qu'il y trouve.

VIII.1. Que vaut-il de savoir pour un élève?

« *Pourquoi j'apprends, à quoi cela me sert-il, comment retranscrire dans la vie courante, où trouver les points de repère pour m'aider à comprendre, comment lier à ma vie ce que j'apprends à l'école ?* » *comment m'inclure dans le groupe, comment choisir mon groupe* » ? (Charlot, 1999)

Si nous présentons ces questions c'est parce que nous les avons entendues maintes fois, et pas seulement dans le sein de l'école. Ce sont ces questions qui sont porteuses de sens et l'importance de leur réponse sera le garant des relations entretenues entre l'élève et les savoirs. Nous pensons donc que le sens que l'élève donne à sa présence en classe est porteur de valeurs, celles qui peuvent impulser le désir d'entrer dans le faire et pas seulement le faire semblant. Il ne faut pas se leurrer, les savoirs scolaires ne valent, aux yeux des élèves que par leur utilité³⁴. Cette assertion peut servir de liant dans la formation et la transformation des rapports au savoir. Il est

³⁴ Pré-enquête menée par le doctorant auprès de collégiens et lycéens en 2008 sur la notion de métier d'élève.

difficile pour l'enseignant en activité, qui doit garder ses distances par rapport à l'élève, de savoir quelles sont les motivations agissantes dans la relation de l'élève aux savoirs qu'il enseigne. Ce qui compte c'est comment l'élève va démontrer son enthousiasme ou son refus à faire, à un moment précis. C'est pourquoi, en tant que chercheur, il nous semble important d'essayer d'explicitier ces phénomènes afin d'établir des rapports enseignants/élèves moins chargés de conflits. Il ne s'agit pas de trouver un modèle, sachant que toute situation d'enseignement est tributaire, du lieu, du moment de tous les paramètres affectifs, physiques de l'élève et du professeur et que ceux-ci auront forcément un impact dans la confrontation que l'enseignement oblige.

IX. Les rapports au savoir : un processus créateur

Dans l'espace de liberté laissé entre le sujet et les savoirs, les cognitions s'activent, jouant avec l'affect. Une machine cognitive capable de trier, organiser, choisir, rejeter. Rien n'est simple, comme l'ont exprimé nos auteurs quand il s'agit d'apprendre. Rien n'est défini, ni définitif pour l'élève scolarisé. Nous l'avons vu, « *Le rapport au savoir n'est pas un trait comme un élément de caractère. Ce n'est pas une substance mais un processus ou une relation entre éléments* » (J.Beillerot, 2000). Comme processus, nous entendons bien que cela signifie que le mode de fonctionnement de l'appareil psychique met en place un ensemble d'activités corrélées ou interactives qui transforme des éléments d'entrée, les nouveaux savoirs en éléments de sortie, les savoirs réintégrés par l'élève.

Nous comprenons que les rapports au savoir sont un construit de relations entre un sujet et des savoirs et que ces relations s'actualisent dans « l'apprendre »

IX.1. L'apprenant créateur

J. Beillerot (2000) nous dit que Jamais deux personnes n'apprennent exactement la même chose car « le savoir, c'est l'apprenant qui le crée, le fabrique, le produit, l'invente. » Donc en restant dans une perspective constructiviste nous pouvons affirmer qu'un « *apprenant humain* » ne se contente pas d'engranger des savoirs, son esprit travaille pour lui, il le fait travailler dans cette machine insatiable qu'est notre cerveau. Sans restitution de ces savoirs remodelés, il ne peut y avoir de visibilité de ces savoirs.

Ce serait donc par l'activité et la répétition de celle-ci que les savoirs pourraient trouver légitimité et qu'ils deviendraient alors le savoir bien intégré. « *On est son rapport au savoir* » les actes, les conduites témoignent et transcrivent ce que le sujet veut mais aussi ce qu'il ne sait pas. (J.Beillerot, 2000). L'élève scolarisé construit son capital savoir à travers les relations qu'il engage avec les savoirs scolaires. Sujet et savoirs ne sont pas dans un face à face mais bien dans une relation duelle. Dans cette relation, tout a de l'importance, de la manière dont les savoirs ont été acquis puis imprégnés par l'élève jusqu'à l'utilisation que celui-ci fait de ses savoirs, sans distinction aucune c'est à dire, quelle que soit leur nature, ou bien que ceux-ci aient de l'importance ou pas pour les autres. Seul l'élève est bâtisseur de son savoir, il en assume les ignorances et les erreurs.

Bien sûr nous l'avons vu, cette liberté possède les limites imposées par l'entourage social et culturel qui a façonné le sujet.

IX.2. Les figures de ce construit

Selon cette voie, le rapport au savoir d'un sujet se manifesterait par « *les savoirs qu'il exprime, par l'attitude qu'il estime avoir et par l'utilisation qu'il fait des savoirs et des objets* ». (J. Beillerot, 2000) C'est en observant les élèves dans des tâches spécifiques que nous pourrions relever ces indicateurs porteurs d'informations sur un éventuel investissement de ceux-ci dans la tâche demandée.

Nous avons vu que la construction de ces rapports au savoir est influencée par la rationalité, la part social du sujet, mais aussi la subjectivité, ses affects ses désirs et une part d'inconscient qu'il ne maîtrise pas. Ceci nous amènera à noter forcément des différences dans les manifestations de ces rapports au savoir. Quatre thèmes principaux sont relevés par l'équipe « Savoirs et rapports au savoir »,

1. le premier concerne l'appropriation des savoirs que l'élève opère,
2. ensuite la fonction que celui-ci veut bien leur imprimer
3. puis quels intérêts va-t-il trouver dans l'effort entrepris et enfin
4. quelles sont les tâches à accomplir ayant un intérêt pour lui.

La première modalité, l'appropriation a trait aux conduites face à l'héritage, à l'école cela signifie apprendre le savoir en conformité. Le savoir scolaire est un objet déterminé, fermé et construit, l'élève est donc soumis aux assignations de la génération précédente et de l'institution.

La deuxième, la fonction que le sujet donnera à l'acquisition de ces savoirs sera tributaire des intérêts qu'il aura élaborés pour son avenir proche ou lointain, et des usages de ce savoir qu'il fera dans le réel social ou dans l'insertion dans sa vie quotidienne.

La troisième, l'intérêt, suppose que tout effort engagé doit trouver une satisfaction égale à cet effort.

La quatrième, suppose le tri de ce qui peut lui paraître important ou pas.

Quelle que soit la position de l'élève face aux savoirs scolaires, il est juste de dire que le savoir implique la notion d'apprentissage. Mais, apprendre est-ce seulement : apprendre du ou des savoirs, ou des savoir-faire ? Pour l'élève solarisé, Il serait plus pertinent de dire que celui-ci apprend des éléments ou « *des unités de savoir* » (Beillerot, 2000)

X. La notion d'apprendre et le savoir

La notion de l'apprendre bien qu'impliquée dans celle des savoirs, est bien différenciée par les chercheurs. Apprendre relève d'un mécanisme de transmission entre un récepteur et une information à laquelle la variable comprendre doit s'infiltrer si le sujet veut restituer ce qu'il a entrevu. Nous ne rentrerons pas dans l'explicitation de cette notion bien que l'apprentissage soit inhérent au savoir, car ce qui intéresse notre étude, ce sont les rapports aux savoirs scolaires. Pour ce faire nous prenons comme angle d'étude les concepts théoriques relevant de la pensée sociale de l'élève. Toutefois, nous mentionnerons ce qui nous permet de comprendre les rapports aux savoirs scolaires, puisque les rapports aux savoirs s'actualisent dans l'apprendre.

La démonstration ci-dessus montre qu'on n'apprend pas un savoir, mais des unités de savoir que l'on manie en savoir singulier. Donc tout apprentissage qui amène à un savoir engage en même temps du rapport à ce savoir. Par extension, tout apprentissage d'une unité de ce savoir retravaille les savoirs antérieurs. (J. Beillerot, 2000) Les unités de savoir qui occupent notre recherche sont liées à la discipline littéraire, le français avec tout le référentiel qu'elle inclut. Les liens que l'élève forgera entre lui et les éléments de cette discipline seront marqués par le vécu antérieur qu'il aura eu avec le français comme discipline scolaire.

Pour diverses raisons personnelles ou situationnelles l'élève en situation d'apprentissage à l'école n'apprend pas de façon uniforme. Dans le cadre scolaire,

apprendre c'est produire des réponses à des questions, faire des exercices, résoudre des problèmes, écrire des textes de diverses sortes, dessiner, faire des évaluations et des contrôles. Ces productions ont un retour évaluatif qui affecte l'élève en positif ou en négatif : l'enseignant sera satisfait ou pas, évaluera positivement ou négativement, les autres élèves admireront, se moqueront. Tous ces phénomènes interviendront dans la relation que l'élève aura avec les savoirs car J. Beillerot (200) nous dit que « *c'est lui qui déclenche le début de son acte et en fixe les objectifs* » C'est donc le sujet qui s'engage dans l'acte d'apprendre à un moment donné, plutôt que de rêver ou de perturber.

« *Quand il apprend le sujet s'engage dans une rencontre interactive avec le savoir* » (G. Mendel, 1998). Si cette rencontre suscite trop de difficultés, cela peut entraîner de l'angoisse et si l'angoisse est trop forte, l'élève peut refuser d'apprendre (Boimare, 1999) ou esquiver la relation et renoncera alors à apprendre, à ce moment là. Cela ne signifie pas qu'il refusera d'apprendre à d'autres moments.

Dans le cas de notre étude, la participation à l'atelier, permet au sujet de partir sur quelque chose qu'il connaît puisque c'est son histoire, ce qui suppose une angoisse diminué ou éliminée, la difficulté va se reporter seulement sur la pratique c'est à dire comment faire ; et de là va naître une autre forme de rapport au savoir non centrée sur des objets théoriques scolaires. « *Comme tout acte, l'acte d'apprendre est donc une aléatoire aventure* » (Mendel, 1998)

X.1 Apprendre dans l'atelier de création littéraire

L'atelier de création littéraire pourrait s'inscrire dans cette forme d'aventure. L'élève est bien dans une situation de travail scolaire puisque l'atelier n'est pas présenté comme un jeu mais comme un exercice libre d'expression écrite. Ici l'élève apprend à réutiliser ce qu'il a appris mais sans que cela soit l'objet d'une réduction à une leçon spécifique. L'apprentissage purement scolaire qui fait son quotidien, ou apprentissage préhension qui consiste à enregistrer, mémoriser, réciter et même souvent oublier pour parfois se ressouvenir devient ici, le socle qui l'aidera à avancer dans son récit. L'atelier permet de développer une autre forme d'apprentissage qui n'exclut pas les apprentissages relatifs aux différentes références du français. Ainsi, si l'on veut qu'un élève comprenne le sens apporté par les leçons de français dans un atelier de création littéraire, il faut qu'il ait un bagage constitué des fondamentaux, même partiellement

compris afin qu'il puisse à un moment réajuster ses savoirs anciens aux nouveaux qu'il aura entrevus. De plus, il est important qu'il connaisse comment les écrivains rédigent les récits, quelle est la fonction de la littérature, ou bien comment ces auteurs savent mettre en relation des faits et des idées pour produire un roman, quelle logique ils entretiennent entre les mots. Quelle est l'importance d'une mise en forme dans la rédaction d'une histoire. Il est nécessaire de l'encourager à comprendre la vertu de ces écrits qui nous permet d'accéder au monde d'hier, au monde contemporain, et aussi d'accéder aux autres, aux différents modes de vie et de penser, à entrevoir que l'amour, la jalousie, la domination, la violence l'injustice ne sont pas des problèmes d'actualité seulement. En un mot leur dire pourquoi ils écrivent ? Qu'est ce que cela leur apporte ? Et combien il sera agréable d'entrer dans leur propre histoire. Car nous savons qu'apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres. « *Tout rapport au savoir est aussi rapport à soi-même, toujours en jeu la construction de soi et de son écho réflexif, l'image de soi* » (J. Beillerot, 2000) donc tout rapport au savoir comporte une dimension relationnelle qui est partie intégrante de sa dimension identitaire.

CONCLUSION PARTIELLE

Nous comprenons, suite à cette présentation, que le rapport au savoir est avant tout cognition, activité relation et affectivité. C'est un processus créateur qui met en relation un sujet singulier avec des éléments de savoir liés au monde proche (intimité) ou social. Donc tout rapport au savoir comporte donc une dimension relationnelle. C'est un construit qui exige du temps, et n'est jamais achevé. Le sujet social qui se construit une place dans le groupe aura forcément un rapport au savoir identitaire. Le sujet singulier inscrit dans un espace social ne peut avoir de rapport au savoir sans rapport à l'apprendre. L'acte d'apprendre est engageant et impose une contrainte et une soumission aux savoirs existants. Un rapport entraîne un lien de cause à effet, le rapport au savoir se lit donc à travers l'activité que la relation sujet/ savoir va engendrer, « *Il est donc aussi horizon d'activités, ainsi le rapport au savoir implique t-il une activité du sujet.* » (J.Beillerot). Comme il « *n'y a pas de sujet universel, ni de nature humaine invariant.* » (B. Charlot, 1999), le rapport au savoir est inhérent au sujet et est

différent selon les sujets. Que les relations entre le sujet et les savoirs sont également filtrées par l'action du transfert didactique (Y. Chevallard) et enfin que ces rapports au savoir ont pour fonction d'être des médiateurs et des intégrateurs.

Les éléments recueillis nous permettent d'avancer :

Que le rapport au savoir se présente concrètement comme un ensemble d'éléments concernant : le cognitif, l'activité, le relationnel et l'affectif. Il peut s'activer sur une dimension cognitive, praxique, sociale ou affective. Il ne peut se concevoir sans l'émergence de la notion d'apprendre. Il se construit par appropriation d'éléments de la représentation sociale que le sujet porte sur les savoirs. Les cognitions sont constituées d'éléments individuels et sociaux

Dans notre démarche, le rapport au savoir s'actualise dans les représentations que l'élève a de l'objet de représentation, il nous faut donc entrer dans la pensée des élèves pour analyser leur discours et interpréter sur quelles dimensions du rapport au savoir leurs pensées s'actualisent. Cela nous permettra de dégager les conduites du sujet qui parle du savoir.

La voie pour entrer dans les cognitions du sujet est la lecture des représentations. En effet, c'est à travers le discours que nous pouvons extraire opinions et croyances que le sujet construit à propos d'un savoir et de son rapport à ce savoir. Les informations recueillies dans les discours ou récits sont significatives de la pensée du sujet dans le sens où elles émanent du sujet lui-même.

Comme le rapport au savoir se construit par appropriation d'éléments de la représentation sociale que le sujet porte sur les savoirs, nous allons donc décliner comment s'élaborent les représentations sociales et quels liens elles établissent avec les rapports au savoir des élèves scolarisés.

II

Chapitre 2

Les Représentations sociales

I. Approche sociocognitive de la pensée sociale

« La représentation sociale est une instance intermédiaire entre concept et perception. Elle se situe sur des dimensions d'attitudes, d'informations et d'images » (S. Moscovici, 1961)

Les représentations sociales nous permettent de comprendre le monde, de pouvoir agir et prendre position dans le monde social dans lequel nous vivons. Chacun d'entre nous construit un savoir sur les objets qui constituent ce monde. Ce savoir quotidien élaboré participe à la communication entre les sujets. Ce savoir dit de « sens commun » (Jodelet, 1984) est organisé et producteur de sens. Cette mise en mots de ce savoir commun devient un matériau utile pour connaître et comprendre les individus, comment ils interagissent dans les groupes.

Interroger l'élève sur son rapport au savoir pose la question de l'apprendre, or l'apprendre est une dimension de travail propre à l'élève lorsqu'il exerce son métier d'élève (Perrenoud, voir p.) c'est donc en analysant le contenu des cognitions des élèves, cognitions sociales, que nous pourrions dégager les représentations qu'ils ont de leur travail scolaire. La connaissance du contenu de ces représentations nous aidera à expliciter les caractéristiques des rapports au savoir.

Pour commencer, nous allons faire un tour historique de la théorie des représentations sociales qui fait maintenant consensus chez de nombreux chercheurs.

I.1 Moscovici et les Représentations sociales

L'inscription du développement théorique des représentations dans le domaine de la psychosociale revient aux travaux de Moscovici (1961) lorsqu'il fait son étude sur les représentations sociales de la psychanalyse. Depuis, cette notion de représentations sociales occupe une place importante dans le domaine des Sciences sociales. C'est à travers son étude sur la transformation d'une théorie scientifique, « la psychanalyse »,

présentée dans son ouvrage « *La psychanalyse, son image et son public* » (1961) qu'il pose les bornes d'un vaste champ de recherche. Elles seront reprises par différentes écoles dont celles de Genève autour de Doise et l'école d'Aix autour d'Abric. S. Moscovici (1984) explique que toute étude autour des comportements « *implique qu'il y ait nécessairement interaction entre le sujet et la réalité complexe et changeante des rapports sociaux* » le terme « les représentations sociales » revient encore à S. Moscovici, lorsqu'il remplace en 1960, l'expression induite par Durkheim « les représentations collectives ».

L'étude des représentations sociales nous place dans deux champs : le psychologique et le social. Parce que la représentation dépend de mécanismes cognitifs, de caractéristiques individuelles du sujet, elle nous place dans un champ psychologique, mais elle dépend aussi de la réalité sociale, elle nous place alors dans un champ sociologique.

I.2 Le regard psychosocial

« *Le regard psychosocial se traduit par une relation ternaire des faits et des relations.* » (S. Moscovici, 1984), c'est à dire qu'il fait substituer de la relation à deux termes « sujet, objet », la relation à trois termes : « Sujet individuel, sujet- social, objet ». La représentation sociale revêt donc trois dimensions : « *le sujet pensant, l'objet de représentation (objet pensé) et le contexte social dans lequel s'inscrit le sujet et dans lequel s'instaurent les relations sujet-objet.* »

Cette relation, sujet (élève) à sujet social (contexte social) dans leur rapport à l'objet (activité de travail scolaire) est conçue de manière dynamique. Pour Moscovici, le sujet joue un rôle actif, la représentation dépend donc également des mécanismes cognitifs individuels. Il reproduit ou reconstruit la réalité à partir de procédures et de positions qui lui sont propres. La représentation sociale est en ce « *sens une élaboration cognitive singulière portant l'empreinte de l'individu qui se l'approprie. Elle est un acte de reconstruction de la réalité, ce qui lui octroie un côté créatif.* » (S. Moscovici 1961). L'individu reste seul maître de l'élaboration de ses cognitions mais « *L'individu isolé cognitivement n'existe pas* », par conséquent, il s'inscrit inévitablement dans une sphère sociale, dans un cadre collectif qui détermine des insertions particulières. " *Donc, nous avons à envisager la représentation sociale aussi bien en tant qu'elle a une texture*

psychologique autonome, qu'en tant qu'elle est propre à notre société, à notre culture. » (S. Moscovici, 1984)

Vouloir articuler rapports au savoir et représentations sociales est pertinent dans le sens où ces deux concepts ont tous les deux des dimensions individuelles et sociales. Ils permettent tous les deux « *d'explorer le côté subjectif de ce qui se passe dans la réalité objective* (Moscovici). De plus, les rapports au savoir se construisent sur le contenu des représentations sociales à propos des éléments de savoir mis en tension.

I.3 L'intérêt de l'étude des représentations sociales

Selon D. Jodelet (1984) c'est parce que la représentation sociale est située à l'interface du psychologique et du social, qu'elle présente une valeur heuristique pour toutes les sciences humaines. La littérature sur les Représentations sociales a démontré qu'il n'y a pas de cognitions qui puissent se lire hors du social puisque l'individu ne peut se concevoir sans son rapport à la société, sans son rapport au monde. L'intérêt de ce concept, c'est qu'il laisse également une place importante au sujet en tant qu'entité individuelle ayant également une vie inconsciente et imaginaire, ouvrant ainsi une porte au libre arbitre. L'être subjectif peut trouver des failles dans la normalité imposée par le social, qui lui permettent de s'ouvrir à des apports nouveaux pas forcément dictés par son environnement culturel ou familial, mais rencontrés dans un environnement de travail ou dans notre cas dans son environnement scolaire.

L'analyse d'une représentation doit donc prendre en compte, tous les aspects: psychologiques, sociaux, cognitifs, communicationnels et affectifs.

I.4 En quoi ce concept est intéressant pour notre étude

D. Jodelet (1989) désigne les représentations sociales comme une réalité quotidienne qui permet de donner sens à nos actions et nos conduites ». « Donner du sens » cette fonction se retrouve également dans le concept de Rapports au savoir. S'il faut chercher à donner du sens, cela exprime que le sens n'est pas inhérent aux objets et à leurs relations au sujet tant d'un point de vue de la signification que de la valeur attribuée à l'objet. Nous comprenons que l'investissement de l'élève dans une tâche va être tributaire de la représentation qu'il a la tâche, c'est pourquoi ce concept des

représentations sociales est un passage obligé pour traiter le contenu des cognitions des élèves à propos du travail scolaire.

La particularité de la représentation est qu'elle « se construit, se déconstruit, se reconstruit, se structure et évolue au cœur de l'interaction avec l'objet appréhendé. Elle se manifeste de façon complexe et plurielle. (M.Bataille, 1998). Si la représentation est sujette aux variations, ces variations se répercuteront peut-être sur la construction des rapports au savoir qui eux sont tributaires de la représentation Sociale. Nous pensons que l'articulation entre ces deux concepts est un chemin incontournable pour analyser toutes les dimensions du rapport au savoir.

II. Les représentations sociales

S. Moscovici a mis en place les bases de théorisation de ce concept que les écoles de Genève et d'Aix et de Toulouse ont prolongées. Il précise comment les sujets transforment l'objet en image et ensuite comment cette image s'ancre dans sa réalité. *« Elle aboutit à des processus d'objectivation de classification et d'ancrage. Elle se focalise sur une relation sociale et une pression à l'inférence. Elle s'élabore dans différentes modalités de communication : diffusion, propagation, propagande. » (S. Moscovici, 1961).* Depuis, cette étude a trouvé de nombreux éclairages et d'ores et déjà nous pouvons soutenir avec de nombreux chercheurs les énoncés suivants :

- ⇒ Il peut y avoir *plusieurs représentations d'un même objet*, ces différences sont fonction de l'appartenance sociale et culturelle du groupe de référence qui marque profondément le sujet dans la représentation sociale qu'il se fait d'un objet déterminé.
- ⇒ *Les représentations sociales* que les individus élaborent *sont fonction des pratiques de chaque groupe de référence*, de leurs valeurs, ce qui fait que le processus représentationnel ne s'effectue pas dans un vide social.
- ⇒ Quand un objet, une idée, se transforme en sa représentation, cela s'effectue à travers deux fonctions :
- ⇒ La sélection d'information par le sujet qu'il extrait du contexte
- ⇒ *La concrétisation de celles-ci qu'il appelle : objectivation.*

En interrogeant les représentations sociales de l'activité de travail scolaire chez les élèves en difficulté nous pourrions mieux entrer dans les mécanismes de pensée les

poussant à s'investir ou non dans leur posture d'élève.

Afin de connaître le mécanisme de construction des représentations sociales, nous allons confronter les différentes théories qui s'y rattachent.

II.1. Définitions

Parmi les nombreuses définitions des représentations sociales proposées à partir du travail de S. Moscovici (1961,1976) celles qui nous ont paru les plus proches de notre travail sont celles de D. Jodelet (1984), W. Doise (1986)

On retiendra la définition de D.Jodelet (1984) qui nous éclaire sur les conditions de production et de circulation d'une représentation, sur les processus de fabrication, et sur ses fonctions :

« Le concept de RS désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement il désigne une forme de pensée sociale.

Les RS sont des modalités de pensée pratique, orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. »

En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique.

Le marquage social des contenus et des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres. »

Les travaux de W. Doise (1986) sont également un prolongement intéressant de la théorie de S. Moscovici. Sa définition des représentations sociales qu'il présentent comme « *des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports* », montre que ces représentations génèrent des actes qui sont porteurs d'influences sociales et en même temps individuelles. Ceci entraîne donc la possibilité d'une multiplicité d'images mentales variant selon les groupes d'appartenance et le contexte dans lesquels elles émergent.

La représentation sociale est donc une activité sociocognitive « *organisée, partagée, collectivement produite et socialement utile* ». (Doise, 1986)

II.2. Elle est organisée

« *Une représentation sociale est un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné (...) ensemble organisé, toute représentation a donc deux composantes : un contenu et une structure* » (J-C Abric 1994)

Il ne s'agit pas d'une collection d'éléments cognitifs, mais bien d'une structure. Cela signifie que les éléments qui constituent une représentation sociale entretiennent entre eux des relations. Plus exactement, cela signifie que les individus s'accordent à établir des relations entre ces divers éléments.

D. Jodelet confirme la proposition de J-C Abric (1994) : « *La représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique* »

En tant que produit et processus, la représentation est donc une construction sociale J-C. Abric (1994) insiste sur le fait que tous les éléments n'ont pas la même importance, il faut donc repérer son organisation pour pouvoir connaître et comprendre une représentation. Ce qui signifie qu'il ne suffit pas de connaître le contenu d'une représentation si nous voulons dégager les valeurs que l'élève donne à son travail puisque celui-ci semble hiérarchiser les éléments de cette représentation

II.3. Elle est partagée

Elle est *partagée* par les individus d'un même groupe social. Toutefois, les consensus que l'on rencontre à propos des éléments d'une représentation donnée dépendent à la fois de l'homogénéité du groupe et de la position des individus par rapport à l'objet de représentation. De telle sorte que, le caractère consensuel d'une représentation est généralement partiel, localisé à certains éléments de cette dernière.

II.4. Elle est collectivement produite

Elle est *collectivement produite* à l'occasion d'un processus global de communication. Les échanges interindividuels et l'exposition aux communications de

masse permettent aux membres d'un groupe de mettre en commun les éléments qui vont constituer la représentation sociale. Cette mise en commun favorise l'émergence de consensus en même temps qu'elle confère une validité sociale aux diverses opinions, informations et croyances.

« Les Représentations sont envisagées soit comme produit ou comme processus soumis à une double logique : La logique cognitive de développement et la logique sociale des interactions. Elles peuvent être définies comme des « constructions sociocognitives régies par leurs règles propres » (J-C. Abric, 1994)

II.5. Elle est socialement utile

Elle est *socialement utile*, d'abord, pour appréhender l'objet auquel elle se rapporte, les représentations sont des systèmes de compréhension et d'interprétation de l'environnement social. Mais elles interviennent aussi dans les interactions entre groupes. En outre, les représentations sociales fournissent des critères d'évaluation de l'environnement qui permettent, à l'occasion, de justifier ou de légitimer certaines conduites.

J-C Abric (1994) nous précise que les représentations sociales permettent aux personnes et aux groupes de maîtriser leur environnement et d'agir sur celui-ci. Il définit la Représentation Sociale comme *« une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place »* la notion de sens apparaît comme étant un élément important, tout comme dans le concept d'implication. Faire le lien entre ces deux concepts semble pertinent.

Afin de mieux saisir ce concept des représentations sociales, il nous est nécessaire de préciser leurs caractéristiques et leurs fonctions.

III. Caractéristiques des représentations sociales

Une représentation sociale se présente concrètement comme un ensemble d'éléments cognitifs (opinions, informations, croyances) relatifs à un objet social. D.Jodelet (1989) note que la frontière est souvent floue entre le *« je pense »*, le *« je sais »* et le *« je crois. »* En conséquence, les contenus d'une représentation peuvent indifféremment être qualifiés d'opinions, d'informations ou de croyances. Pour D. Jodelet (1984) la

représentation sociale présente cinq caractères principaux :

III.1. Elle est toujours représentation d'un objet

« *Représenter c'est tenir lieu de, être à la place de* » (D.Jodelet, 1984) dans le sens où la représentation est le représentant mental de quelque chose : objet, personne, etc. Sa nature peut-être très variée, elle peut être de nature abstraite comme la folie (D. Jodelet, 1989), ou la presse (S. Moscovici, 1976) Elle est toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet). Les caractéristiques du sujet et de l'objet auront une incidence sur ce qu'elle est.

III.2. Elle a un caractère imageant

C'est-à-dire. « *Représenter c'est rendre présent à l'esprit* » (D. Jodelet 1984) en ce sens elle est la construction mentale d'autre chose. Elle restitue symboliquement quelque chose absent. De par son caractère imageant la Représentation Sociale aide à la compréhension de notions abstraites. Elle relie les choses aux mots, elle matérialise les concepts.

III.3 Elle a un caractère symbolique et signifiant

« *Les représentations sociales se présentent toujours avec deux faces, celle de l'image, et celle de la signification qui se correspondent réciproquement* » (D.Jodelet, 1989)

La représentation sociale a deux faces, l'une figurative, l'autre symbolique c'est à dire que dans la figure, le sujet symbolise l'objet qu'il interprète en lui donnant du sens. La représentation mentale peut se substituer à celle qui est présente. S.Moscovici dit que « ces deux faces sont aussi indissociables que le recto et le verso d'une feuille de papier.»

III.4. Elle a un caractère constructif

La représentation construit la réalité sociale. Pour J-C Abric (1994) « *toute réalité est représentée, c'est à dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. La représentation signifie toujours quelque chose à quelqu'un, et fait apparaître quelque chose de celui qui la livre.* (J-C. Abric, 1994). De ce fait elle n'est pas « *reproduction, mais construction et comporte dans la communication une part d'autonomie et de création individuelle ou collective* » (D. Jodelet 1984)

III.5. Elle a un caractère autonome et créatif

« *Les Représentations Sociales ont bien une existence propre, elles apparaissent avec une consistance qui leur est propre, comme des produits de l'action et de la communication (...) elles sont en quelques sorte autonomes par rapport à la conscience individuelle* » (W.Doise, 1986)

D.Jodelet (1989), explique qu'en conférant un caractère autonome et créatif à l'objet, nous ne nous situons pas seulement en regard de l'objet mais sur l'interaction entre sujet, objet, et jeu de la symbolique sociale. Tout un processus d'élaboration cognitive et symbolique prend place et va orienter les comportements. La notion de représentation met en rapport processus symbolique et conduite. Elle a une influence sur les attitudes et comportements.

Nous notons que la représentation du travail peut avoir une influence notoire sur l'implication de l'élève dans une activité de travail scolaire.

Parler des représentations c'est aussi dire en quoi il est important de les dégager des discours des élèves ou de tout sujet appréhendé. C'est de préciser qu'elles fonctions elles ont dans la préhension des objets et du monde.

IV. Fonctions des représentations sociales

Cinq fonctions essentielles des représentations sociales sont définies par (W.Doise 1986 ; Abric, 1994), elles mettent en jeu les différentes cognitions

constituant la compréhension, et ceux qui expliquent la réalité, elles permettent d'orienter les conduites, de constituer et renforcer l'identité et la communication.

IV.1. Fonction cognitive

Les représentations sociales « *organisent et rendent familier l'environnement elles ont une fonction cognitive.* »

Elles permettent aux individus d'intégrer des données nouvelles à leurs cadres de pensée, c'est ce que S. Moscovici (1961) a mis en évidence à propos de la psychanalyse.

IV.2. Fonctions d'orientation des conduites et des comportements

Elles régulent les conduites, ce sont des ensembles dynamiques de productions des comportements et des rapports avec l'environnement. Elles sont porteuses de sens. Pour répondre à la question à quoi servent les RS ? S. Moscovici nous précise : elles « *contribuent exclusivement aux processus de formation des conduites et d'orientation de communication sociale.* » (S. Moscovici, 1976) Elles génèrent donc des attitudes, des opinions et des comportements. (J-C. Abric (1994) ajoute qu'elle a aussi un caractère prescriptif : « *elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné.* »

IV.3 Fonction identitaire

Elles situent les individus dans le champ social : « *Les représentations sociales ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social (..) elles permettent l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est à dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés* » (J-C Abric (1985)

Les représentations ont une part d'élaboration individuelle ou collective. Elles contribuent au partage d'un même langage, d'une même idée soit d'« *une vision consensuelle de la réalité pour ce groupe* » (D. Jodelet, 2003). Ainsi, lorsque le groupe adhère aux mêmes représentations, il renforce son lien social et affirme une identité sociale avec cet objectif de garder une image gratifiante.

D.Jodelet (1989) parle d'affiliation sociale « *partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité* » Elles assurent une « *fonction consensuelle de partage de mêmes systèmes de valeurs* ».

IV4. Une fonction de justification des pratiques

La représentation sert à agir sur le monde et autrui. C'est grâce à elle que l'individu oriente ses comportements, opinions, attitudes car elle donne un sens à l'objet. Elle « *oriente et organise les conduites et communications sociales* » (D. Jodelet, 2003). Le groupe face à un autre groupe va se comporter en légitimant ses actes et prises de positions par les représentations qu'il partage. C'est une manière de renforcer son affiliation sociale au groupe.

IV.5. Une fonction de communication

Et Doise (1989) ajoute à ces quatre fonctions une fonction de communication, sachant que l'ancrage va dépendre de la position du sujet dans le groupe. Elles assurent une fonction de communication dans la société car il y a un jeu d'interactions qui leur donne sens dans les relations entre sujets. Les rapports de communication sont importants en tant que mode de détermination des représentations sociales.

V. Processus de formation des représentations sociales

Il est à présent nécessaire d'examiner l'organisation et la structure des représentations sociales, c'est à dire la façon dont elles se forment.

Avec D.Jodelet nous poserons la double question qui est à la base de la théorie des diverses approches et études des phénomènes représentatifs :

- « *Comment le social intervient-il dans l'élaboration psychologique que constitue la représentation sociale ?*
- *Comment cette élaboration psychologique intervient dans le social ?* (D. Jodelet 1984)

En d'autres termes, comment se forment les représentations sociales ? Par quels mécanismes s'élabore et fonctionne une représentation sociale ?

V.1. Le processus de fonctionnement

«Une représentation se définit par deux composants : ses éléments constitutifs d'une part, et son organisation, c'est à dire les relations qu'entretiennent ces éléments d'autres parts » (M-L Rouquette/P. Rateau, 1998)

Les éléments qui composent la représentation sont interdépendants et la cohérence de la représentation est basée sur cette dépendance. Pour étudier une représentation il est nécessaire de repérer ces éléments et les relations qui les lient entre eux.

Selon S. Moscovici (1961) la représentation sociale se structure par deux processus majeurs : ***l'objectivation*** et ***l'ancrage***.

⇒ Le premier mécanisme, l'objectivation, décrit comment se forme une représentation

⇒ -et le second l'ancrage, décrit comment elle est modulée, pratiquée.

Objectivation et ancrage se déroulent parallèlement et en contexte. Pour Moscovici (1961) « (...) *L'objectivation transfère la science dans le domaine de l'être, et l'ancrage la délimite dans celui du faire pour contourner l'interdit de communication.* » L'un tend à opérer le passage d'éléments abstraits théoriques à des images concrètes, l'autre tend à intégrer l'objet représenté dans un système de pensée préexistant. Autrement dit, l'auteur montre comment le social transforme un objet, une information, un évènement représentationnel et, la façon dont cette représentation transforme le social.

D. Jodelet (1984) nous rappelle que les deux processus, objectivation et ancrage montrent l'interdépendance entre l'activité psychologique et ses conditions sociales d'exercice. Ces processus éclairent une propriété importante du savoir : l'intégration de la nouveauté qui apparaît comme une fonction de base de la représentation sociale.

V.1.1 L'objectivation

« L'objectivation peut se définir comme une opération imageante et structurante » « Elle rend concret ce qui est abstrait » (D. Jodelet 1984) Elle permet de s'approprier et d'intégrer des phénomènes ou des savoirs complexes. Il s'agit d'un travail de simplification des éléments d'informations relatif à l'objet.

Un groupe va produire une activité mentale visant à rendre familier, accessible à chacun, ce savoir sous forme d'une réalité résumée. La construction des représentations passe

par l'élaboration d'un savoir commun. « *Par une mise en image des notions abstraites, elle donne texture matérielle aux idées, fait correspondre des choses aux mots, donne corps à des schémas conceptuels* » (D. Jodelet 1984)

L'objectivation permet à un ensemble social d'édifier un savoir commun minimal sur la base duquel des échanges entre ses membres, et des avis peuvent être émis. Elle caractérise l'un des aspects de la construction représentative.

D. Jodelet (1984) nous précise que « *Dans le cas d'un objet complexe comme la théorie, l'objectivation comporte plusieurs phases :*

- ⇒ *Sélection et décontextualisations des éléments de la théorie.* Le tri des informations en fonction de critères culturels et surtout normatifs, ce qui exclut une partie des éléments.
- ⇒ *Formation d'un noyau figuratif:* « *une structure imageante va reproduire de manière visible une structure conceptuelle* (D. Jodelet, 1984) c'est à dire une image qui fait sens et est cohérente pour l'acteur. Comme pour la psychanalyse dans l'étude Moscovici qui est représentée par « asile ». Les informations retenues s'organisent en un noyau « *simple, imagé, cohérent avec la culture et les normes sociales.* » (M-L. Rouquette & P. Rateau, 1997)
- ⇒ *La naturalisation :* le modèle figuratif va permettre de concrétiser, en les coordonnant, chacun des éléments qui deviennent des êtres de nature (tendance à doter de réalité un schéma conceptuel). Ces images deviennent la réalité sur laquelle et à partir de quoi on agit et on communique. Les individus attribuent des propriétés ou des caractères à ces éléments.

Le noyau figuratif prend alors un statut d'évidence et devient la réalité reconnue par le groupe. C'est autour de lui que se construit l'ensemble des représentations sociales.

J-C. Abric et l'école d'Aix le nomme : Noyau Central et W. Doise et l'école de Genève : le méta système.

V.1.2 L'ancrage

L'ancrage permet aux membres d'un groupe de développer un langage commun pour appréhender comprendre, interpréter la réalité et agir sur elle (Jodelet, 1991). Il désigne les modalités d'insertion de la représentation dans le social et les

transformations qui en découlent *« c'est l'enracinement social de la représentation sociale et de son objet »* (D.Jodelet, 1984). C'est *l'instrumentalisation* par les acteurs de l'objet représenté. Selon W. Doise (1986), *« l'ancrage apparaît comme une extension de l'objectivation »*.

Ce processus, objectivation et ancrage, comporte plusieurs aspects :

V.1.2.1 Le sens

Par l'ancrage, la représentation se constitue en système de significations. L'objet représenté est investi d'une signification par le groupe ou l'individu qui est concerné par la représentation. A travers le sens c'est son identité sociale et culturelle qui s'exprime.

V.1.2.2 L'utilité

Par l'ancrage, la représentation devient un système d'interprétation. *« Le système d'interprétation a une fonction de médiation entre l'individu et son milieu et entre les membres d'un même groupe »* (D. Jodelet 1984)

Le langage commun qui se crée entre les individus et les groupes à partir d'une représentation sociale partagée, leur permet de communiquer entre eux. Le système de références ainsi élaboré exerce à son tour une influence sur les phénomènes sociaux

V.1.2.3 L'enracinement

Par l'ancrage la représentation insère les données nouvelles dans des systèmes de pensée préexistants. Ce mécanisme d'ancrage complète le mécanisme d'objectivation, il le prolonge dans sa finalité d'intégration de la nouveauté.

« Ces processus d'objectivation et d'ancrage seront surtout actualisés lors d'une confrontation avec l'inattendu »

« Ce processus permet d'incorporer quelque chose qui ne nous est pas familier et qui nous crée des problèmes dans le réseau de catégories qui nous sont propres et nous permet de les confronter avec ce que nous considérons un composant ou un membre typique d'une catégorie familière. » (W.Doise, 1986)

La représentation sociale se construit par incorporation de nouveaux éléments de savoirs dans un réseau de catégories plus familières. On rattache l'objet nouveau à des objets plus familiers. Si l'objet fait sens c'est qu'il est intégré dans un réseau de significations constitué par la hiérarchie des valeurs saillantes du groupe.

V.1.2.4 L'articulation

« Le processus d'ancrage, situé dans une relation dialectique avec l'objectivation, articule les trois fonctions de base de la représentation : fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité, fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux » (D. Jodelet, 1984)

W.Doise (1986) insiste sur le fait qu'il soit nécessaire d'articuler les études de dynamiques de relations, de communication et les représentations sociales avec l'étude des processus psychologiques qui les accompagnent.

« On ne peut pas éliminer de la notion de représentations sociales les références aux multiples processus intra individuels, interindividuels intergroupes et idéologiques qui entre en résonance et dont les dynamiques d'ensemble aboutissent à ces réalités vivantes que sont les représentations sociales » ce qui implique que le processus d'ancrage doit être abordé sur plusieurs niveaux :

- ⇒ *« Le point de vue psychologique »* pour mettre en lumière le niveau intra individuel.
- ⇒ *« le point de vue psychosociologique »* pour comprendre les interactions sujet et relations sociales
- ⇒ *« le point de vue sociologique »* afin d'examiner les diverses positions qu'adoptent les différents groupes en relation, dégager les valeurs.

Ces deux mécanismes sont indissociables à la formation d'une représentation : *objectiver c'est « résorber un excès de significations en les matérialisant » ancrer une représentation consiste dans l'activité de l'enraciner dans l'espace social afin d'en faire un usage quotidien. » (S. Moscovici, 1976)*

L'étude de ce concept a fait ses preuves auprès de nombreux chercheurs . Toutefois nous pouvons faire émerger deux grandes écoles qui ont marqué les avancées concernant les représentations sociales : l'école d'Aix et celle de Genève et une troisième école qui a œuvré pour démarquer les représentations sociales des représentations professionnelles, c'est celle de l'Université UT2 Toulouse le Mirail.

VI. Deux orientations de recherche

Deux écoles d'approche théorique pour appréhender les représentations sociales :

1. L'Ecole d'Aix et la théorie du « noyau central » proposée dès 1976 par J-C ABRIC et repris depuis par de nombreux chercheurs : P. Moliner, C. Guimelli, C. Flament et M-L. Rouquette.
2. L'école de Genève et la théorie « des principes générateurs de prises de position » proposée par W. Doise et son équipe de chercheurs

VI.1 Organisation et hiérarchisation des éléments représentationnels :

L'approche structurale caractérise le système par la distinction qualitative de ces éléments : tous n'ont pas la même place. Cette modélisation permet de dire que les composantes d'une représentation se hiérarchisent selon la dichotomie centralité/périphérie. Elle accorde une place privilégiée au système central qui génère le sens global de la structure (Guimelli 1989)

VII. Ecole d'Aix

L'école d'Aix propose d'approcher l'analyse des représentations sociales en se basant sur l'étude des contenus d'un Noyau Central et d'un système périphérique

VII.1 Le noyau central

Le noyau central est un sous-ensemble de la représentation composé d'un ou de quelques éléments dont l'absence déstructurerait ou donnerait une signification radicalement différente à la représentation dans son ensemble. Le Noyau Central de la représentation est celui qui résiste le plus au changement.

Le noyau central est l'élément qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la Représentation Sociale. Ce noyau structurant assure deux fonctions : une fonction génératrice, c'est par lui que les éléments de la RS prennent sens et valeur, et une fonction organisatrice, qui détermine la nature des relations qui unissent les éléments

entre eux ; le Noyau Central est unificateur et stabilisateur de la représentation sociale. C'est donc l'élément qui résiste le plus au changement et sa modification entraîne une transformation complète de la représentation. Il est constitué d'éléments non-négociables, stables et cohérents entre eux, c'est pourquoi il est nécessaire d'appréhender son organisation en plus du repérage du contenu, ainsi que la centralité de certains éléments. *« Non seulement les éléments de la représentation sont hiérarchisés mais par ailleurs toute représentation est organisée autour d'un noyau central, constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification »* (J-C. Abric. 1994

VII.2 Le système périphérique

Les éléments périphériques sont des éléments moins centraux de la représentation sociale. Ils jouent néanmoins deux rôles essentiels : celui de décryptage de la réalité, et celui de tampon.

Ils sont associés au Noyau Central et constituent l'essentiel du contenu de la représentation. Ce système est le complément indispensable du noyau central. En tant que « décrypteur il permet à l'individu de comprendre et de mieux maîtriser les événements qui surviennent en leur assignant une signification. Par exemple le mot « travail » activera une série de significations et l'individu saura comment réagir dans une situation où le travail est en question. Pour ce qui concerne le rôle de tampon, cette fonction apparaît comme protecteur dès lors que l'individu est confronté à des événements qui viennent contredire son système de représentation. Ils sont définis comme des schèmes cognitifs *« périphériques qui assurent le fonctionnement quasi instantané de la représentation comme grille de décryptage d'une situation : ils indiquent, de façon très spécifique ce qui est normal (...) ces schèmes normaux permettent à la représentation de fonctionner économiquement, sans qu'il soit besoin, à chaque instant, d'analyser la situation par rapport au principe organisateur qu'est le noyau central. »* (C. Flament.1989)

Ces schèmes, à l'interface entre le noyau central et la situation concrète, assurent trois fonctions essentielles :

1. Une fonction de concrétisation qui résulte de l'ancrage de la représentation dans la réalité et la rend immédiatement compréhensible, la prescription instantanée

des comportements et des prises de position en fonction du contexte sans que soit mobilisé le noyau central.

2. Une fonction de régulation qui permet d'intégrer les nouvelles informations, les éléments périphériques sont plus souples que ceux du noyau central et subit plus facilement les modifications contextuelles, la personnalisation de la représentation et des conduites qui lui sont liées, correspond aux effets de l'appropriation individuelle de la représentation.
3. Une fonction de protection, servant de « pare-chocs » au noyau central, selon l'expression de C. Flament, (1989), : le système périphérique absorbe les conflits entre la représentation et la réalité. Dans cette optique, les éléments périphériques sont considérés comme une "interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation".

Il peut être également un « guide pour l'action » avec une rapidité dans les réponses sans mobilisation des éléments centraux. Il y a adaptation du système périphérique, en vertu d'un principe d'économie et en cohérence avec le noyau central.

Du fait de leur souplesse, ces éléments se « déforment » « changent » mais cela n'affecte en rien le contenu global et l'orientation générale de la représentation sociale. Les éléments périphériques sont en étroite relation entre eux, ils sont négociables, ils peuvent évoluer parce que instables, et parfois être individuels. Par contre, il existe des liens de similitudes entre les éléments périphériques eux mêmes et des liens forts entre éléments du noyau et éléments périphériques. Du fait de sa malléabilité, la périphérie permet au système central de rester stable. Si un élément périphérique est changé, il se produit la plupart du temps une diffusion sans réelle conséquence : les éléments périphériques permettent de déchiffrer la réalité, ils donnent une grille de lecture, ont un rôle de défense du système central.

En conclusion le système central est fortement marqué par « la mémoire collective » du groupe et par les normes auquel il se réfère. Il est essentiellement normatif. « *Le noyau central est déterminé par les expériences du groupe et par son système de normes de fonctionnement : il tient un rôle de mémoire collective* » (J.C. Abric, 1994). Il résiste au changement et constitue la base consensuelle partagée par les membres du groupe. Le système périphérique est plus souple, plus sensible aux effets de

contexte et permet l'intégration dans la représentation des variations individuelles liées à l'histoire du sujet. Il est plus fonctionnel.

Les représentations sociales sont donc susceptibles de modifications mais pour cela il faut qu'un élément du noyau central soit remis en question.

Pour dégager les représentations du travail chez les collégiens, nous avons adopté la méthode des questionnaires SCB modélisé par Guimelli et Rouquette (1992). Cette technique d'identification rend compte des propriétés structurales des représentations elle permet de vérifier la centralité des items donc de dégager le noyau central d'une représentation mais aussi d'identifier la force des relations existantes entre les éléments de connaissance constitutifs du champ de représentation d'un objet donné. Le programme cognitif élaboré par ces auteurs (ibid.) permet de mettre à jour les modes d'assemblage possible et en même temps il aide la saisie des raisons qui ont amené les personnes à effectuer ces assemblages plutôt que d'autres. Cette méthode allie le quantitatif au qualitatif.

VIII. Ecole de Genève

Ainsi, si la théorie du noyau central, nous semble-t-il permet principalement d'étudier l'objectivation d'une représentation, l'approche des principes organisateurs permet, elle, d'en voir l'ancrage. Bien qu'elle ait une approche différente de la théorie du NC, ces deux théories sont complémentaires.

Pour cette approche des principes organisateurs, les représentations sociales sont définies « [...] comme des principes générateurs de prises de position qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux » (Doise, Palmonari, 1986).

L'intérêt majeur des travaux de ces auteurs, inscrit directement dans la lignée des travaux de S. Moscovici (1961) est la mise en avant de la pluralité des processus et fonctionnements qui interviennent au cours de l'élaboration des prises de position d'un sujet en fonction de son insertion spécifique dans un champ social et cette pluralité explique la variété des expressions individuelles d'une représentation sociale.

W. Doise va tenir compte dans son explicitation, des rapports de communication qui président l'élaboration des représentations sociales et de l'insertion des acteurs dans des contextes sociaux particuliers.

Cette approche insiste sur la multiplicité d'expressions de représentations sociales liées à la variété des prises de positions des sujets.

VIII.1 Les niveaux d'analyse de la réalité

Pour Doise (1982,1984) tout individu qui communique participe *de* et s'insère *dans* des rapports sociaux. Ainsi tout contexte relationnel peut s'appréhender à partir d'une dynamique interindividuelle au minimum jusqu'à une dynamique ultra-collective au maximum. Il segmente en quatre niveaux ce continuum : niveau individuel, niveau des relations inter personnelles, niveau des appartenances et des statuts, et le niveau idéologique. Ces quatre niveaux ne fonctionnent pas de manière isolée et autonome mais s'articulent. Doise appelle la fonction de structuration de ces quatre niveaux : « métasystème » qui se pose comme une instance génératrice de règles et de normes. Ces normes et règles seraient des « schèmes » ou « principes organisateurs » qui régissent les interactions sociales.

Approcher l'étude des représentations sociales, c'est « *entrer dans une imbrication entre fonctionnement d'un champ social, d'un tissu de rapport inter groupes et inter individuels, de processus psychologiques individuels. Elles sont comme constituées de blocs conceptuels reliés entre eux de différentes manières* » (W. Doise, 1984)

Ces principes constituent donc des « métasystèmes » susceptibles de réguler les systèmes cognitifs individuels. Cette structuration se réaliserait « *par le biais de régulations sociales et normatives qui contrôlent, vérifient et dirigent les opérations cognitives* » (Doise, 1990). Ces règles seraient des « schèmes » ou « principes organisateurs » qui régissent les interactions sociales.

Dans son étude sur la presse S. Moscovici (1961) mentionne qu' « *On n'achète pas un journal, mais un principe générateur de prises de position* » c'est à dire qu'il y a des liens entre la position de l'objet dans le champ où il se situe et la position qu'occupe le sujet dans le champ des classes. Ces prises de positions « *qui se manifestent à travers des attitudes et des opinions* » s'effectuent également dans des rapports de communication. Elles concernent tout objet de connaissance revêtant une importance dans les rapports qui relient les rapports sociaux. Elles sont produites à partir de principes organisateurs communs bien quelles soient très diverses.

VIII.2. Les principes organisateurs de prises de position

« Les principes organisateurs de prises de positions sont des « *schèmes cognitifs actualisés dans des rapports sociaux symboliques*. » (J-M. Seca, 2001).

W.Doise, (1989) les décrit comme des processus capables de regrouper les différentes opinions recueillies chez des groupes d'individus. Ce qui relie chaque individu au groupe, est basé sur l'idée de références communes à chacun des groupes qui confèrent un même savoir partagé, et que ce savoir partagé est spécifié de deux manières :

⇒ D'abord par consensus c'est à dire le commun accord qui amène vers une similitude des réponses.

Toutefois, Doise mentionne qu'on ne peut pas définir les représentations sociales seulement en terme de consensus : « (...) *Toute définition des représentations sociales en terme de consensus est insuffisante. Plus que des opinions consensuelles, les représentations sociales sont des prises de positions de nature différente, même si parfois des repères communs peuvent être utilisés.* » (W. Doise, 1989).

⇒ Donc en second, on passe au partage de points de référence, c'est à dire leur ancrage spécifique qui est à rechercher sur une des trois modalités d'ancrage, et vont permettre les prises de position

Ces prises de position impliquent : la multiplicité, la diversité et l'opposition de positions.

Nous verrons qu'avec l'idée d'appréhender l'hétérogénéité des prises de positions, cette méthode privilégie l'analyse de l'ancrage. Aborder la pluralité des positionnements et leurs répercutions sur les dynamiques représentationnelles, suggère d'adopter une méthodologie plurielle, l'analyse multidimensionnelle semble une technique appropriée parce qu'elle permet la mise en évidence des liens entre les composantes représentationnelles d'une part et des personnes et des groupes d'autre part. de cette façon, la méthode factorielle sert à l'étude de l'objectivation. Puis, en croisant ensuite les profils de réponses avec les variables sources, ce sont les facteurs qui organisent les prises de positions qui sont isolées. Ce repérage des sources de variation des positions sert à l'étude de l'ancrage. (A. Valence, 2010)

Afin de dégager les représentations de l'école, du travail scolaire et de la tâche créative chez les collégiens de 5^e et de 4^e, nous avons utilisé cette méthode d'investigation pour analyser nos entretiens et questions ouvertes.

VIII.3. Objectivation et ancrage

Les processus de formation des représentations isolés par Moscovici (1961) vont être repris et revisités par W. Doise pour les adjoindre aux principes organisateurs. Avec l'objectivation, il prend en compte les savoirs produits mais aussi la valeur que les individus attribuent à ces savoirs. L'objectivation concerne aussi l'élaboration de connaissances communes en rendant concrets des savoirs abstraits, seulement il insiste sur la fonction sociale de ces processus. L'objectivation s'insère aussi dans la dynamique des champs sociaux, et se traduit par la participation à un groupe.

Plutôt que de différencier cognitions centrales et cognitions périphériques, W. Doise ne s'arrête pas au simple classement des éléments de la représentation « ses techniques d'analyse se basent également sur les fonctions de traitement de l'information, sur les critères de découpages d'un champ ou encore sur l'orientation des éléments (Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992)

- ⇒ En ce qui concerne l'ancrage, ils distinguent trois modalités :
- ⇒ l'ancrage psychologique, qui concerne les prises de position individuelle
- ⇒ l'ancrage psychosociologique qui porte sur la diversité des positionnements sociaux qui impulsent les prises de positions.
- ⇒ L'ancrage sociologique, qui s'appuie sur les variations qui relèvent de la position des groupes sociaux.

« L'étude des variations entre individus, permet de dégager les principes organisateurs de prises de positions par rapport à des enjeux qui sont considérés comme importants par les membres d'une population donnée » (W.Doise, 1989)

L'approche théorique de l'école d'Aix se focalise sur le processus d'objectivation et cherche à repérer le Noyau Central. L'école de Genève donne une vision dynamique des représentations sociales et se focalise sur l'ancrage. Cette dernière est plus à même de saisir la dimension sociale de la représentation.

Dès lors, ces deux approches se distinguent par la manière dont s'appréhendent la production de ces représentations : soient elles sont le produit du processus d'objectivation (NC) soit, elles sont le produit du processus d'ancrage (Doise). On peut

envisager que « *la théorie du noyau permet de rendre compte du consensus au niveau des significations tandis que la théorie des principes organisateurs rend compte de divergences évaluatives déterminées par des valeurs sociales* ». (Moliner, 1995)

IX. Valeur heuristique de la théorie des représentations sociales

J-C Abric (1994) mentionne que l'analyse des fonctions des représentations sociales démontre bien comment elles sont indispensables dans la compréhension de la dynamique sociale » pour deux raisons :

1. La représentation est informative et explicative de la nature des liens sociaux.

2. Elle est également un élément essentiel dans la compréhension des déterminants des comportements et des pratiques sociales.

Elle est à la fois à l'origine des pratiques sociales de par ses fonctions d'élaboration d'un sens commun, et de construction identitaire sociale, mais en même temps, elle est dépendante des circonstances extérieures et des pratiques elles-mêmes par ses fonctions justificatrices, adaptatrices et de différenciation sociale. « *Elle est modulée ou induite par les pratiques* » (J-C. Abric, 1994)

Prenant en compte cette assertion, nous commençons notre investigation par des observations de pratiques d'élèves afin de dégager les élèves qui se motivent des autres élèves moins enthousiastes. Interroger la pratique en amont nous semble intéressant dans le sens où ces résultats vont nous permettre d'appréhender des attitudes liées à notre objet de recherche. Attitudes que nous pourrions ensuite confronter avec le discours des élèves. Nous savons que la relation entre les pratiques et les représentations sociales est un élément important à aborder puisque les différentes entrées théoriques postulent une certaine proximité entre elles.

En effet, les représentations sociales engendreraient des conduites individuelles et collectives qui guideraient les pratiques et permettraient de les prédire (Rouquette, 2000). De leur côté, les pratiques détermineraient également les modalités de connaissance, le rapport entretenu avec un objet et les prises de position à son endroit (ibid.). Dû à ces liens, nous pensons que les pratiques peuvent constituer une manière d'investiguer les représentations sociales d'un groupe et vice-versa.

Ce cadre théorique a donc le mérite de nous offrir des outils méthodologiques efficaces

pour saisir les thèmes ou principes autour desquels s'organisent les représentations du travail, de l'école et de la tâche créative chez les collégiens de 5^e et 4^e ainsi que les pratiques qui y sont rattachées.

Nous avons spécifiée que cette étude se déroule au collège. Elle se passe donc dans un endroit fermé et les éléments que nous recherchons sont spécifiquement liés à cet endroit qui est l'école et plus particulièrement : la classe. Ce qui fait que notre étude ne porte pas seulement sur les représentations sociales de l'école en général, mais aussi sur les éléments représentationnels mobilisés dans une situation spécifique.

Les représentations des savoirs que les élèves ont dans ces situations d'apprentissages sont étroitement liées aux situations elles-mêmes et au contexte dans lequel elles s'actualisent.

Ces savoirs faisant l'objet d'une obligation présentée par un intermédiaire : le professeur, dans cette situation précise, les représentations du professeur seront actualisées avec celles de la tâche à accomplir et du contexte dans lequel elle doit s'accomplir. C'est pourquoi nous nous attachons à cette méthode spécifique d'investigation des « représentations de la situation » opérationnalisées par Abric (1994).

Les représentations de la situation s'articulent autour de quatre paramètres représentatifs : La représentation de soi, la représentation de la tâche créative et ou scolaire, la représentation d'autrui, la représentation du contexte.

X. Les représentations de la situation

X.1. La représentation de soi

Le « soi est une image mentale concrète que l'on a de soi, et qui qualifie l'estime envers soi » (P.H. Ruel, 1987). Donc se représenter à soi-même, serait une façon de se voir, mais aussi de se concevoir. Cette perception de soi se forge à travers ses propres expériences et également à partir de comparaisons qu'on établit entre soi et les autres. La représentation de soi « *renvoie aux croyances que l'individu possède sur lui-même* » (Trinquier, 2011). Se représenter à soi-même devient, ainsi, une sorte de jugement, plus subjectif, qu'objectif, que l'on porte sur soi. Par exemple, l'élève qui accumule les difficultés en français et qui voit son voisin réussir, aura de la situation une perception

qui va contribuer à modeler une représentation de lui-même concernant son habileté en français. *C'est dans et par ses agir quotidiens, aussi en se confrontant aux autres et aux réalités de son environnement qu'il dégage ses informations.* (Pelletier, 1971³⁵) Ces informations émergent ainsi des perceptions que l'individu a de lui-même et des autres. Le soi est donc une structure sociale, *«L'image de soi indépendante de l'image de l'autre n'est pas concevable»*, écrit Zazzo (1966)³⁶. A partir de ses percepts, l'individu construit des images de lui, il élabore des sentiments, il structure des attitudes. Doise rejoint Zazzo sur ce principe signifiant que la représentation de soi est éminemment sociale car les appartenances sociales participent à forger des caractéristiques communes.

« La représentation de soi est une forme de connaissance sur soi » (Trinquier, 2011) qui, dans les interactions sociales, peuvent s'alimenter aux trois dimensions de ce concept de soi (Piolat, 1995³⁷) : le soi cognitif qui garde en mémoire les informations sur soi, le soi affectif qui porte des jugements sur soi-même et le soi social qui permet certaines présentations de soi. (Trinquier, 2011)

Les schémas d'échec (J.M. Monteils, 1993³⁸) peuvent être des marqueurs de refus chez certains élèves en difficulté, versus les schémas de réussite, un marqueur d'investissement.

La représentation de soi est donc un construit cognitif, affectif et social.

X.2. La représentation de la tâche

La tâche telle que la définit le dictionnaire : Le Littré (2013) est *« L'ouvrage qu'on donne ou qu'on se donne à faire à certaines conditions, dans un certain espace de temps. Exemple : Donner une tâche à des écoliers, à des ouvriers. S'imposer une tâche. Remplir sa tâche »*.

Lorsque l'on parle de tâche au sujet de l'élève c'est toujours en terme d'obligation, l'élève à l'école est soumis à obéir et faire ce qu'on lui demande. La tâche scolaire peut avoir plusieurs visages : cela peut-être des exercices, des leçons, de l'écriture mais tout aussi bien être attentif, écouter. La tâche première de l'élève est d'apprendre donc tout ce qui relève de l'apprendre à l'école, appartient à cette catégorie : la tâche scolaire. Par

³⁵ in Trinquier 2011

³⁶ *ibid.*

³⁷ *ibid.*

³⁸ *ibid.*

extension, toutes les obligations que l'élève doit assumer pour remplir son rôle d'élève auront trait à la tâche scolaire.

Montandon (1997) explique que le discours des enfants concernant leurs représentations du travail à l'école est décrit avec beaucoup de pertinence. Ils savent parler de ce que l'on attend d'eux et du travail qu'on leur demande de faire.

La tâche se décompose en deux : la tâche prescrite et la tâche effective. La tâche prescrite est celle proposée par l'enseignant qui normalement doit être explicite s'il veut que l'élève comprenne la consigne et puisse s'atteler à « la tâche » avec le plus d'efficacité possible.

La tâche effective, dans le travail scolaire va soit être assez conforme aux attentes si elle relève d'exercices répétitifs ou bien plus souple si la demande est liée à l'expression écrite. Toutefois, elle sera dépendante du temps imparti pour la faire, du degré de compréhension de la consigne, des possibilités de l'élève à exécuter l'exercice. De toute évidence, l'élève « *possèdera une représentation de la tâche dépendante de la représentation de ce qui est à faire et la représentation de ce qui se fait* » (Trinquier, 2011)

La première renvoie aux exigences intrinsèques à la demande c'est à dire les consignes proposées par l'enseignant et aux connaissances que le sujet peut mobiliser pour faire ce travail.

La deuxième renvoie aux éléments perçus de la situation c'est à dire, la capacité à faire la tâche ou la difficulté pour la réaliser (manques, incompréhension des consignes, temps, etc.) et le travail attendu par le professeur.

Cette représentation peut être connectée à d'autres représentations (Trinquier, 2011) comme celle de la représentation de soi, mais aussi représentation de l'apprentissage, Dans notre étude, la tâche mise en observation est « la tâche créative » dont l'organisation de travail diffère d'un cours traditionnel.³⁹

X.3. La représentation d'autrui

L'élève dans le sein de l'école est confronté au groupe, que ce soit dans la cour de récréation ou dans la classe. De plus, son métier d'élève l'amène à échanger avec l'enseignant dans des interactions liées aux exercices, ou leçons. Il peut également participer à des travaux de groupe ou travailler en coopération avec son voisin. Donc

³⁹ Voir les explications de la mise en place d'un atelier de création littéraire partie I p.52

l'élève est sans cesse confronté aux autres, aux regards qu'il porte sur les autres, au jugement qu'il a de ses pairs et de l'enseignant.

Les représentations qu'il aura d'autrui seront dépendantes de son vécu tant scolaire que relationnel.

Nous pouvons dégager plusieurs représentations d'autrui dans le contexte de l'école. Seulement, pour rester dans le cadre de notre étude, nous ne mentionnerons que celles qui ont trait aux relations élève/professeur et élèves/élèves.

Les relations entre élèves sont différentes selon qu'elles s'opèrent dans la classe ou hors de la classe. Gayet, (2007) mentionne que c'est au collège que les élèves font souvent l'expérience de l'exclusion. Effectivement, cette exclusion peut exister dans la classe tout aussi bien qu'hors de la classe. Dans notre étude, nous avons le cas d'un élève qui n'est pas en difficulté scolaire mais semble souffrir d'une exclusion du groupe dans la classe même. Si tel est le cas, l'élève construira des représentations de ses pairs en adéquation à son ressenti. Mais, les relations entre élèves peuvent être tout à fait positives y compris dans le cadre de la classe ; la coopération permet des échanges fructueux, les échanges concernant l'entraide également sont plutôt connotés en positif. Quelquefois, la relation élève/élève peut rencontrer quelques difficultés lorsque l'enseignant impose une place en classe.

Les recherches autour des Relations professeur /élève examinées du point de vue de l'élève faites par C. Montandon (1997) signalent *la sensibilité de l'élève aux qualités humaines qu'ils attendent de l'enseignant* ». Ces élèves déclarent trois qualités attendues dans leur relation avec l'enseignant :

- ⇒ La première qualité, la plus représentée, est la qualité humaine de l'enseignant
- ⇒ La deuxième a trait à la didactique mentionnant que bien enseigner c'est mieux.
- ⇒ La troisième propose les qualités pédagogiques : juste ce qu'il faut d'autorité, et des encouragement de l'autonomie

Du point de vue du professeur Marie Pierre Trinquier, (2011) explique que la « *manière dont l'élève réagit aux objectifs de l'institution scolaire a une influence considérable sur la façon dont il est perçu par l'enseignant* » ce qui signifie, peut-être, que l'élève percevra à son tour cette distinction et aura forcément un écho sur sa représentation de l'enseignant.

C. Montandon (ibid.) mentionne que l'enfant parle de l'enseignant assez facilement, il reconnaît les bons et les mauvais maîtres. Sa représentation du maître est en premier

liée à l'affectif « le bon maître est celui qui est gentil ». Ils mentionne « un ensemble de qualités humaines » puis ce qui a trait au plaisir d'être en classe » relation émotive aux pratiques enseignantes » et enfin ce qui a trait aux pratiques elles-mêmes

X.4. La représentation du contexte

Le contexte peut être considéré comme un lieu : l'espace classe ou bien comme un moment de travail : l'atelier, le cours ou comme un échange : la relation didactique
« La représentation du contexte renvoie à certaines des conditions, perçues comme facilitatrices, contraignantes, ou sans effets sur l'action » (Trinquier, 2011)

Ces conditions peuvent être de trois ordres : de type « macrosocial » (Trinquier, ibid.) c'est à dire l'ensemble du collège, de type « mesosocial » c'est à dire les codes de l'école, le programme scolaire ou bien « microsocial » c'est à dire liées à la situation de classe comme le climat de classe, le groupe classe, l'enseignant.

La grille d'entretien proposée aux élèves en difficulté, et les questions ouvertes s'articule sur ces trois conditions.

Dans son ouvrage *«L'éducation du point de vue des enfants »* Montandon (1997), précise que les enfants qui ont la parole reviennent souvent sur la qualité du cadre de l'école, l'environnement semble avoir une grande importance dans leur relation à l'école. Leurs réponses sont liées au côté convivial de l'endroit. Les enfants centrent leur récit sur le cadre et l'ambiance.

Le cadre théorique que nous avons privilégié est une approche par la théorie des rapports au savoir. Ce concept ayant déjà une assise opérationnelle, nous pouvons nous appuyer sur ces éléments pour nous aider à expliciter les rapports aux savoirs des collégiens de notre étude. Le deuxième cadre théorique, les représentations sociales, sera la voie par laquelle nous irons explorer la pensée des élèves.

Notre travail propose maintenant d'élaborer les ponts entre ces deux concepts théoriques : Représentations de la situation et rapports aux savoirs Scolaires.

II

Chapitre 3

La Motivation en contexte scolaire

La motivation se manifeste habituellement par le déploiement d'une énergie qui se présente sous divers aspects tels que l'enthousiasme, l'assiduité, la persévérance. La motivation est trivialement assimilée à une «*réserve d'énergie* » (Meyer et al, 2004). Mais plus qu'une forme «*d'énergie potentielle* », la motivation intègre et régule une multitude de paramètres internes comme les désirs ou les besoins et de paramètres externes liés aux opportunités d'un environnement et aux sollicitations d'une situation particulière. Dans le cadre scolaire où présence égal obligation, nous savons qu'il y a des motivations négatives, où les actions sont prises par contrainte ou rejet. (B. Galand, 2006)

Nous entendons par motivation les processus qui relèvent aussi bien des facteurs internes qu'externes de l'apprenant, donc chez l'élève scolarisé, ces paramètres peuvent tout aussi bien appartenir à la sphère individuelle que sociale, car l'enfant scolarisé interagit entre une dynamique individuelle et une dynamique sociale. (B. Galland, 2006). L'école étant un lieu social, les performances personnelles et les buts sociaux se mêlent forcément.

Le concept de « motivation » fait l'objet de nombreuses recherches, toutefois, nous nous attacherons surtout à relier ce qui dévoile la motivation d'un élève dans une tâche précise en confrontant les facteurs de la notion de la dynamique motivationnelle modélisée par Viau (2009). En effet, elle nous paraît pertinente pour essayer de comprendre quels sont les facteurs externes à l'élève, ceux sur lesquels les enseignants peuvent avoir du pouvoir. Par ce biais de la connaissance sur l'élève, les enseignants ont plus de chance de pouvoir intervenir dans les activités de classe en proposant des activités pédagogiques capables de susciter l'intérêt chez une majorité d'élèves. La motivation en contexte scolaire relève non seulement du désir de l'élève de faire, mais aussi des relations entre l'enseignant et l'activité pédagogique présentée. (Viau, opus cit.) «*Pour apprendre, il faut pouvoir et il faut vouloir* » Viau (opus cit.)⁴⁰. Deux points importants : « pouvoir » et « vouloir »

⁴⁰ Les plus récentes recherches en psychopédagogie confirment que la motivation est une condition nécessaire à

⇒ « Pouvoir » n'est pas toujours évident chez les élèves en difficulté, ce qui entraîne qu'apprendre à l'école n'est pas toujours intrinsèquement motivant, il faut souvent le support et les encouragements des proches et de l'enseignant.. Mais aussi, nous le pensons, d'activités pédagogiques qui permettent aux élèves en difficultés de s'épanouir.

⇒ « vouloir » ne signifie pas forcément réussir chez les élèves en difficulté, en effet, tous ne comprennent pas du premier coup. Par contre, vouloir dépend chez certains élèves de leur décision à faire ou ne pas faire ; quel que soit leur niveau scolaire, ils mettent des barrières entre eux et les savoirs. Donc, la motivation en contexte scolaire n'est pas une évidence mais dépend de nombreux facteurs internes et externes à l'élève.

Viau (2009) présente la motivation comme un processus dynamique qu'il nomme La « dynamique motivationnelle » dans le sens où plusieurs facteurs interviennent en synergie.

I. La dynamique motivationnelle

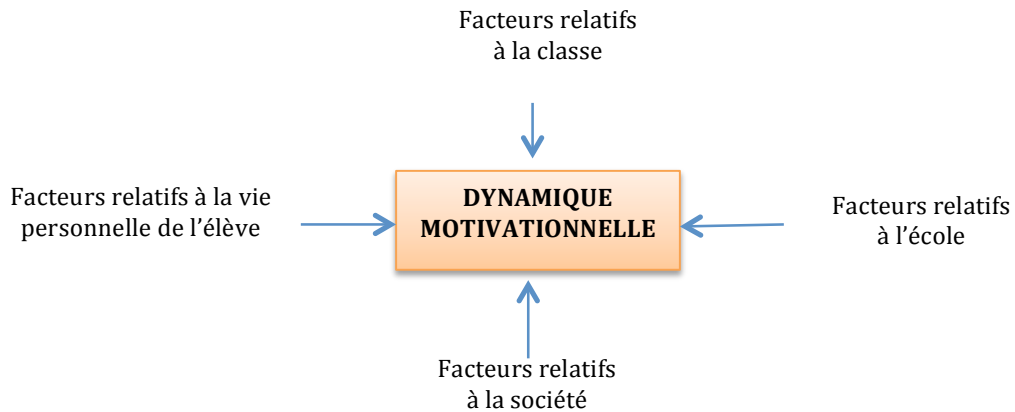
La définition que l'auteur propose renvoie à quatre facteurs : le comportement de l'élève dans une tâche précise, mais aussi à sa persévérance dans l'accomplissement de cette tâche ; à la perception qu'il a de lui-même dans cet accomplissement et enfin à l'objectif envisagé.

Définition

« Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (Viau, 1999) »

l'apprentissage et ce, pour tous les élèves. L'analyse de WANG, HAERTEL et WALBERG (1993), de plus de 260 textes scientifiques, les amène à conclure que la motivation, tout comme des stratégies d'apprentissage efficaces, font partie des sept éléments les plus importants à considérer pour expliquer le succès scolaire. Pour apprendre, il faut donc pouvoir, c'est-à-dire avoir de bonnes stratégies et il faut vouloir, c'est-à-dire être motivé.

Schéma N° 3
La dynamique motivationnelle (Viau, 2009)



A partir du modèle proposé par Viau (2009) nous constatons que ce cadre comprend la « dynamique motivationnelle » intrinsèque à l'élève en contexte d'apprentissage scolaire c'est à dire, les influences culturelles, familiales et personnelles ; mais, dans notre étude, les facteurs externes liés à l'école sont également prégnants : comme les pairs, les personnels scolaires, et le professeur.

Le modèle de « *dynamique motivationnelle* » R. Viau (2009), nous semble pertinent pour étayer notre démarche de recherche plutôt que le concept de motivation, s'ouvrant dans de nombreux champs d'investigation parce que notre étude se situe dans le champ des Sciences de l'Education c'est donc bien la motivation de l'élève en contexte scolaire qui nous servira à appuyer l'analyse de nos observations concernant l'engagement de celui-ci dans une tâche spécifique. En prenant ce cadre de référence, nous sommes au plus près des difficultés d'apprentissage des élèves qui sont à l'origine de leur démotivation. Encourager la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage est une problématique importante qui participe à la réflexion sur l'échec scolaire et permet l'anticipation des modes d'intervention adaptés.

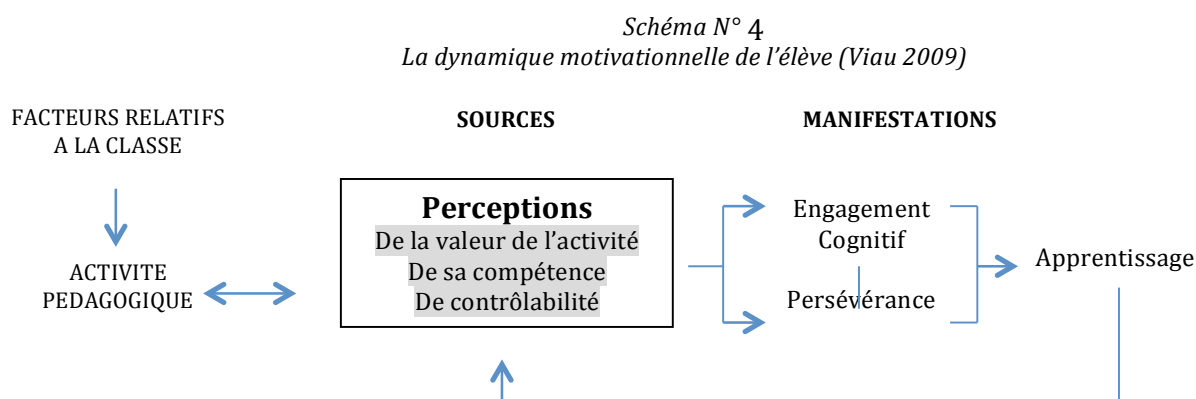
Les études sur la motivation (Vallerand et Thill, 1993) montrent que celle-ci ne se résume pas à « *déclencher un comportement mais, qu'elle dirige et en détermine l'intensité et la persistance* ». La dynamique motivationnelle est donc un construit qui « *met en interactions des sources et des manifestations* » (Viau, 2009). Sources et manifestations sont intrinsèques à l'élève.

I.1. Sources et manifestations de la dynamique motivationnelle de l'élève

Les éléments qui constituent la dynamique motivationnelle sont au nombre de six (Viau, 2009). Trois « sources » principales qui agissent sur trois « manifestations »⁴¹ Les sources sont les différentes perceptions que l'élève a de lui-même dans la mise en œuvre de l'activité pédagogique demandée (Viau, 2009) :

- ⇒ Perception de la valeur de l'activité,
- ⇒ perception de sa compétence à réagir devant l'activité proposée, à accomplir le travail demandé ;
- ⇒ perception de la contrôlabilité sur le déroulement de la mise en œuvre de cette activité.

Ces trois perceptions s'influencent réciproquement. Les manifestations sont lisibles dans l'engagement des élèves mais aussi dans la persévérance à continuer l'activité même lorsqu'elle est difficile. Et c'est en surmontant les difficultés que l'élève accède à un nouvel apprentissage qui à son tour aura des répercussions sur les perceptions que l'élève a de la tâche.



L'activité pédagogique est un facteur externe qui déclenche la dynamique motivationnelle, elle n'est pas réellement un élément de la dynamique motivationnelle, mais elle peut engendrer des habitudes lorsque cette même activité est reproduite et est accueillie avec le même enthousiasme. Par contre, la « perception » comme facteur interne à l'élève joue un rôle essentiel de modificateur d'intensité de l'énergie à

⁴¹ Le modèle proposé par Rolland Viau s'inspire de la recherche sociocognitive dont celles de Wigfields, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean (2006). Ils s'inscrivent dans la poursuite de nos travaux sur la motivation, Viau, Joly, Bedard, 2004 ; Bouchard et Viau, 2000, Viau, 1998, Viau et Louis, 1997 ; Viau, 1994.

déployer, elle met l'élève au cœur même de son engagement. Les perceptions sont subjectives, propres à chaque individu ; elles sont différentes des représentations qui s'actualisent dans la communication.

Nous relevons à partir du schéma de Viau (2009) trois facteurs qui montrent la motivation des élèves lorsqu'on lui propose une activité pédagogique :

1. La perception que l'élève a de lui-même, c'est-à-dire comment il se sait capable de faire ce qui est demandé (perception de compétence)
2. La perception de son environnement c'est-à-dire comment il comprend le contexte dans lequel il doit s'engager (perception de la valeur de l'activité)
3. L'engagement dans le travail à effectuer c'est-à-dire qu'il prend la décision de faire la tâche demandée (perception de contrôlabilité)

En règle générale, ce sont les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, qui sont plus susceptibles que les autres d'avoir une motivation « fragile ». Mais, sont-ils également ceux qui s'engagent le moins ? C'est ce que nous cherchons à vérifier au cours de cette étude. S'engager dans une activité implique persévérer dans cette activité.

I.2. Relations entre engagement et persévérance

Viau (2009) précise qu'il « *existe une relation entre l'engagement et la persévérance* », ce point intéresse notre étude car il peut nous aider à répondre à notre questionnement concernant la pérennité de l'engagement d'un élève dans une activité pédagogique. L'élève en difficulté, peut-il persévérer ? Et sous quelles conditions ?⁴²

En effet, il nous apparaît que ces deux éléments sont des variables capables d'influencer l'apprentissage d'un élève. « *plus il s'engage et persévère dans une activité, plus il fait les apprentissages visés* » (Zimmerman et Martinez-Pons, 1992). Le point délicat pour le professeur est de trouver l'activité pédagogique qui va permettre à un élève d'avoir envie de s'engager dans une activité pour qu'elle puisse apporter des résultats bénéfiques à son apprentissage, car avant de persévérer, il faut accepter de s'engager. De nombreuses stratégies sont mises en place par les professeurs de français

⁴² Des recherches dont celles de Schunk (1991) confirme : plus un élève s'engage dans une activité pédagogique, plus il persévère. (Viau 2009)

pour aider ces élèves à entreprendre, mais chez les élèves, souvent d'autres stratégies sont élaborées pour freiner leur progression. Donc, pour que l'élève persévère il faut s'engager des deux côtés : professeur/élève et créer des relations dynamiques. L'association engagement cognitif et persévérance proposée dans le modèle de Viau(2009) correspond à l'activité pédagogique mise en place avec l'atelier de création littéraire. En effet, nous pensons que ce travail possède les ingrédients nécessaires pour encourager l'engagement cognitif et le désir de persévérer sur un temps long, deux trimestres. Bien sûr, il nous fallait organiser les conditions nécessaires pour aider les élèves à surmonter les obstacles habituels rencontrés dans les cours de français.

I.3. Engagement, persévérance et atelier de création littéraire

Pour permettre aux élèves d'entrer dans la tâche proposée, il fallait mettre un travail à la portée de chacun, que ce soit des plus faibles comme des plus réfractaires. Nous avons suggéré que ce temps moins fragmenté pouvait permettre aux élèves les plus fragiles, d'avancer à un rythme choisi et ainsi leur laisser le temps pour décider de proposer leurs idées, mais aussi pour les organiser et produire un travail qui leur procure satisfaction. Cette méthode de travail avait l'avantage de solliciter également les élèves les plus réfractaires au travail du français en laissant planer les effluves de la liberté d'expression. Ce faisant, ces élèves auraient libre cours pour parler de leur passion, qui, nous espérons, ils pourraient partager avec les pairs, en entrant dans une production d'écrit telle que demandée dans les consignes de départ sans que le thème parusse une contrainte déterminée par l'autorité et bloquée dans un temps trop restreint.

Engagement et persévérance entraînent un apprentissage (Viau 2009 schéma N°4 p.152) ; au regard de ce schéma , nous constatons que l'apprentissage influe sur les perceptions de la dynamique motivationnelle

I.4. Relations entre apprentissage et perception

« *Plus l'élève apprend, plus ses perceptions sont positives* » (Viau, 2009). Il sera intéressant dans l'analyse de ce travail, de vérifier ce que les élèves apprennent ou ont appris en s'engageant dans la production de leurs écrits. En effet, si les apprentissages

sont confirmés dans leur discours, nous pourrions escompter que les perceptions aient une tendance positive.

Toutefois, « *si le rendement souhaité n'est pas au rendez-vous, ses perceptions en souffriront* » (Viau, 2009). C'est le cas de figure que nous rencontrons tous les jours avec les élèves en difficulté lorsque ceux-ci doivent affronter les contrôles et surtout leurs résultats.

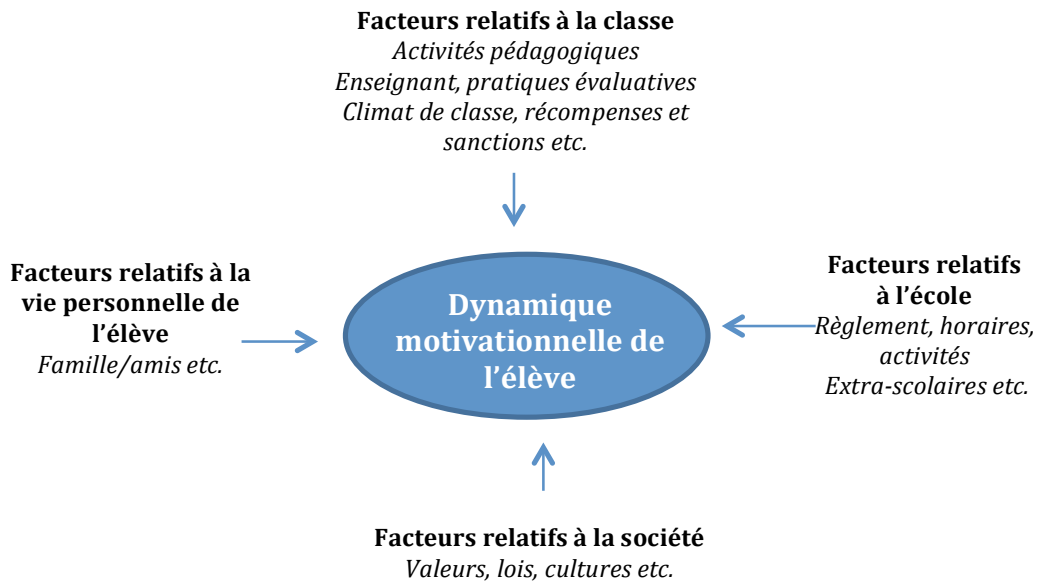
Ces deux points seront à dégager de nos analyses de contenu des discours des élèves en difficultés.

Nous avons vu comment la dynamique motivationnelle intrinsèque à l'élève interagit sur son engagement, maintenant, nous allons éclairer comment les facteurs externes influent sur cette dynamique motivationnelle. Ces facteurs externes nous intéressent dans le sens où le professeur peut intervenir sur ces derniers.

1.5. Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle

Les facteurs externes à l'élève sont d'ordre social, pédagogique ou affectif. Il est difficile d'intervenir sur les facteurs affectifs qui ne relèvent pas d'échanges dans le contexte scolaire, mais nous pouvons interagir dans les relations directes élève/professeur. Dans l'atelier de création, ces relations sont plus individualisées puisqu'il n'y a pas un travail collectif similaire pour toute la classe mais des micros travaux propres à chaque groupe. Il est également impossible d'avoir un certain contrôle sur les facteurs qui appartiennent à la sphère familiale ou sociale. Toutefois, nous avons un certain contrôle sur les facteurs liés à l'activité pédagogique. Viau, (2009), insiste sur le fait « *Que nous ne sommes pas vraiment en mesure de déterminer le degré d'influence de ces facteurs externes* » à la sphère scolaire, pourtant, ils existent ; et nous devons les prendre en considération dans nos recherches afin d'exclure la responsabilité sur l'enseignant seul. Chaque situation est propre à chaque élève ce qui n'exclut pas de considérer que certains facteurs extérieurs à l'élève, pris dans le contexte scolaire peuvent être appréhendés par le professeur lorsqu'il est attentif.

Schéma N° 5
Facteurs influant la dynamique motivationnelle



Dans la relation professeur/élève, les facteurs liés à la classe jouent « un rôle de premier plan sur la dynamique motivationnelle » (Viau, 2009)

I.5.1. Les facteurs liés à la classe

Afin de mener une classe dans une dynamique qui comblera tous les protagonistes, le professeur se doit d'être attentif à différents facteurs qui interagissent dans la construction d'un échange dynamique. Ces facteurs sont les suivants (Viau 2009):

1. Les activités pédagogiques
2. La relation avec les élèves
3. Les pratiques évaluatives
4. Le climat de classe
5. Les récompenses et sanctions (Wigfield et al, 2006 ; Brophy, 2004 ; Stipek, 2002 ; Midgley, 1993)⁴³

Dans l'atelier littéraire, l'activité pédagogique mise en place permet les échanges, un bon climat de classe ; elle exclut l'évaluation sommative mais nous verrons que d'autres

⁴³ Cité par Viau 2009

formes d'évaluations sont liées à ce travail ; elle exclut également les récompenses directes et les sanctions. Pourtant, nous considérons que cette activité pédagogique mise en place favorise la dynamique motivationnelle de l'élève car elle est axée sur l'apprentissage et non sur l'enseignement. Avec cet atelier, nous sommes dans la réalisation de projets, ce qui, selon les chercheurs (Good et Brophy, 2008 ; Brophy, 2004 ; Stipek, 2002 ; Paris et Turner, 1994) permet de mobiliser le maximum de « conditions motivationnelles ».

1.5.2. Les facteurs liés à l'activité

- ⇒ Pour être complète l'activité doit comporter les quatre étapes suivantes (Viau, 2009):
- ⇒ *Une introduction comprenant les buts, les consignes, la sensibilisation à l'importance de l'activité* c'est à dire, l'enseignant doit donner dès le départ le cadre de travail avec des consignes claires
- ⇒ *L'explication de ce que l'on attend des élèves sur le plan de l'apprentissage.* Dans notre cas, nous n'avons pas spécifié aux élèves les attentes réelles du professeur en ce qui concerne les apprentissages. Les consignes étaient notifiées non en consignes d'apprentissage, mais en terme de guide pour mener l'action. Pour le livre, il y a eu présentation d'ouvrage et un travail fait sur la construction de la forme et fond d'un livre , nous avons fait plusieurs retour sur les genres en littérature de leçons faites en classe. Ce travail a dépassé le cadre de l'atelier puisqu'il permettait des retours en cours normées
- ⇒ Pour le magazine il y a eu consultation de magazines illustrés, les thèmes pouvant être abordées, la mise en page, la diversité, la publicité, les articles.
- ⇒ Le support et encadrement lors de l'accomplissement des différentes tâches par les élèves. Chaque séance a été encadrée par le professeur qui servait de guide
- ⇒ *Le retour sur l'activité, réflexion* le retour sur l'activité était permanent puisque les élèves étaient seuls responsables de leur travail et le livre un point de focalisation.

Nous avons également noté que les auteurs mentionnent la part importante que les élèves donnent à l'intérêt de faire un travail, c'est à dire « pourquoi ferai-je ce qu'on me demande » quel intérêt y trouve t-il ? et quel utilité cela a pour lui ? (Viau, 2009)

I.6. Perception de la valeur : Intérêt et utilité

Dans l'atelier de création littéraire, nous pouvons dire que la perception de valeur que donne l'élève au travail a été vite démontrée avec l'enthousiasme que la proposition a suscitée. Il fut présenté comme un travail différent, plus dynamique, plus libre. *« la perception de la valeur de l'activité est le jugement que l'élève porte sur l'intérêt de cette activité »* (Viau 1994.)

Mais, en ce qui concerne la perception d'utilité, c'est à dire l'utilité qu'une activité implique en fonction des buts poursuivis par l'élève (Viau 1994), rien n'a été mentionné, pas d'évaluation, pas d'avantage direct dans le cadre scolaire et même extra scolaire, pas de récompense.

Hors Viau (2009) mentionne que pour développer une dynamique motivationnelle qui persévère, l'élève doit en percevoir l'intérêt et l'utilité. *« pour qu'un élève perçoive la valeur d'une activité pédagogique, il est cependant souhaitable qu'il la juge à la fois intéressante et utile »* (Viau 2009).

Dans le cas de notre atelier, l'utilité de ce travail n'a pas été perceptible au moment de l'activité. Certes il y avait un but précis : le livre, mais celui-ci était vague parce que méconnu. De plus, l'échéance était assez lointaine, résultats seulement en fin d'année scolaire. Il semblerait donc que l'élève a pu se motiver sans percevoir immédiatement l'utilité de son investissement. il semblerait alors que l'intérêt d'une activité pédagogique nouvelle favorise plus que l'utilité elle-même, *« un fonctionnement optimal aussi bien quantitativement (efforts, persistance) que pour des aspects qualitatifs (profondeur de l'apprentissage, maîtrise de la tâche et motivation intrinsèque) »* (Viau, ibid.) . L'intérêt semble ici avoir primé sur l'utilité⁴⁴. Intérêt de la nouveauté ? On peut également y adjoindre l'intérêt d'un travail non évalué de façon sommative, ce qui permet aux élèves en difficulté de prendre un peu de recul et moins douter de leurs capacités. De plus, le travail en binôme rassure et devient une aide non négligeable.

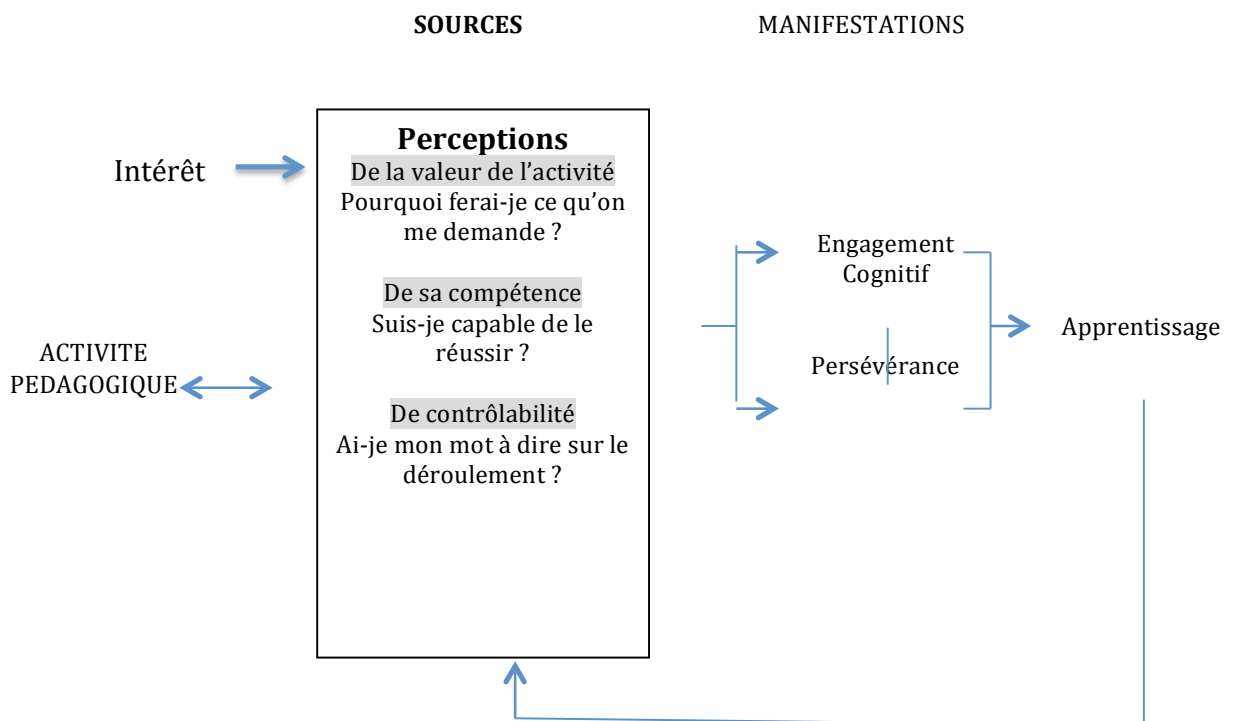
⁴⁴ L'utilité fut perçue la deuxième année lors des entretiens. Nous avons pu le constater au cours des analyses des entretiens.

I.6.1. Perception de compétence

Le jugement que l'élève en difficulté porte sur sa capacité à réussir est souvent peu encourageant, c'est pourquoi, il aime à répéter des exercices liés à la leçon et qu'il sait faire, ce qui l'amène à réussir.

Dans le cas de cet atelier, l'élève est toujours dans l'incertitude puisque rien n'est imposé au niveau écriture, alors pourquoi cela devrait marcher ? Nous suggérons que c'est parce que l'élève utilise des expériences antérieures, les expérimente à sa façon et les confronte avec la nouveauté, sans règles trop contraignantes comme l'exercice ou la leçon. Il ne sera donc plus nécessaire de répondre à la question « suis-je capable de le réussir » puisque les limites ne sont pas identifiées dans l'immédiat.

Schéma N° 6
La dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2009)



I.6.2. Perception de contrôlabilité

Comme il est le maître de ses écrits, qu'il peut les corriger, les transformer sans contraintes évaluatives sur l'échelle de bons à mauvais résultats, il apparaît donc que l'élève aura tout le contrôle possible de ce travail. Cette activité comporte un degré

d'incertitudes mais n'exclut pas un objectif à atteindre donc entraîne des exigences et permet à l'élève de construire des critères d'évaluation en commun avec ses pairs. Le livre comme réussite méritée devient un stimulant pour les élèves. Nous pensons que certains peuvent réinventer des stratégies d'apprentissage leur permettant de montrer comment ils peuvent réussir là où ils échouent d'habitude.

I.7. Engagement cognitif

Si nous arrivons, lors de cet atelier, à mobiliser l'attention de l'élève, nous supposons que le déploiement de cette capacité d'attention et de concentration lui permettra une meilleure gestion active et réfléchie de ses stratégies d'apprentissage au moment où il devra accomplir cette activité pédagogique. Gestion fondée sur ses connaissances métacognitives et sur sa motivation (Butler et Cartier, 2004). Cela implique qu'il ait plus « qu'une intention de », mais qu'il passe bien à l'action ; c'est à dire qu'il s'engage cognitivement dans l'activité pédagogique proposée

Nous comprenons que pour être motivé par une activité pédagogique l'élève doit percevoir la valeur de l'activité proposée, se sentir capable de la réussir et avoir le sentiment qu'il est maître de ce travail à accomplir. De plus, cette activité pédagogique doit comporter un certain nombre d'éléments qui alimentent les perceptions citées supra. Cette activité doit avant tout avoir du sens pour lui, elle doit être signifiante. Elle doit également être diversifiée et s'intégrer aux autres activités. Il faut qu'elle ait un caractère authentique et de préférence, qu'elle représente un défi pour lui. En plus, elle doit permettre à l'élève de faire des choix, donc de le responsabiliser ce qui exige de sa part un engagement cognitif. Cette activité doit lui permettre de travailler avec les autres en inter activités. Les consignes données doivent être claires et si possible se dérouler sur un temps long. (Viau, 2009)

Partie III

Chapitre 1 Protocole de recherche

Chapitre 2 Méthodologie

Chapitre 3 Recueils de données qualitatives

Chapitre 4 Recueils de données quantitatives

III

Chapitre 1

Mise en place du protocole de recherche

Mettre en place un protocole de recherche est un travail délicat qui demande en amont, une bonne réflexion concernant les données qui seront les plus pertinentes pour répondre au mieux au questionnement de la recherche. Ce travail préliminaire terminé, il est nécessaire de cibler l'échantillon qui correspond au plus près à la problématique mise en place. Dans notre étude, les élèves de collège sont les sujets qui nous intéressent, nous avons donc pris contact avec un principal de collège qui a accepté que cette recherche puisse avoir lieu au sein de son établissement. Conscient que ce travail allait imposer une présence du chercheur au sein de son établissement pendant un temps assez long, pour recueillir les données nécessaires à ce travail, le principal a accepté. Après accord, il a été signé entre les trois parties, Université, Chercheur et Monsieur Le Principal du collège, un protocole de recherche donnant autorisation au chercheur de pouvoir recueillir au sein de l'établissement, des données dont il aurait besoin. Nous avons ensuite distribué aux enfants une note destinée aux parents, les avertissant qu'une recherche universitaire aurait lieu dans l'établissement où leur enfant était scolarisé et qu'il serait susceptible d'être sollicités. Il n'y a eu qu'un seul retour de parents mentionnant qu'il ne désirait pas que leur fils participe à cette recherche.

I. Le choix du Collège

Aucune spécificité n'a participé à la décision du chercheur pour poser ses bagages auprès de ces élèves, dans ce collège d'Albi. Ce choix est lié à la situation du chercheur qui était en poste dans l'établissement au moment de la recherche. Le choix de cet établissement s'avérait pertinent parce qu'en tant que professeur remplaçant, son poste était maintenu jusqu'en fin d'année scolaire. Bien sûr, ce travail à l'intérieur de cet établissement dépendait essentiellement de la décision du Principal, qui aurait pu refuser cette intrusion dans les lieux.

I.1. Le collège

Ce Collège d'environ six cents élèves, est un établissement non situé en ZEP qui accueille les élèves de la 6^e à la 3^e. Les classes sont hétérogènes, excepté celles concernant les élèves en « classes européennes ». En effet, pour accéder à ces classes dès la 4^e, une moyenne en anglais ou espagnol supérieur à 14/20 est obligatoire. Les places étant limitées, une seule classe pour l'établissement et par langue (une en anglais, une en espagnol), la sélection est rude et se fait en considérant les moyennes par ordre décroissant en commençant par 20/20. En 2011, des élèves avec 15/20 de moyenne ont été refusés par manque de place dans la section anglophone.

Ce collège ne connaît pas de difficultés particulières liées à la situation géographique ou aux dominantes ethniques ni même aux conduites exceptionnellement déviantes. Il a son lot d'élèves qui réussissent, s'adaptent ou galèrent. Peu d'élèves considérés à problèmes importants. Certains sont suivis individuellement, ils font l'objet d'un projet spécifique adapté à leurs problèmes.

I.2. L'organisation de la recherche

L'organisation de la recherche à l'intérieur même du collège s'est faite sur deux années consécutives et avec l'aide de tout le personnel du collège.

a) Pour commencer, avec le **personnel encadrant** qui a autorité pour donner les autorisations. En particulier, l'autorisation de la présence du chercheur en permanence au sein de l'établissement, même l'année où il n'était plus en poste dans le collège. Ceci a permis d'organiser tout ce travail de recueils de données tout au long de l'année, malgré le temps particulièrement occupé des élèves. Il nous a été donné également l'autorisation d'accéder aux ordinateurs du collège, soit pour entrer directement les données, soit pour faire une recherche sur les notes d'un élève. L'autorisation de faire les photocopies des questionnaires destinés aux élèves, ceci a grandement été utile sachant que le travail de recueils de données est une part importante du budget de la recherche. Le fait de pouvoir accéder aux notes et appréciations de tous les élèves nous a fait gagner du temps pour coordonner les éléments recueillis. Cette porte grande ouverte laissée à la recherche implique de la part du Principal et du personnel qui

l'entoure, une grande confiance dans le travail universitaire et dans l'intégrité du chercheur, sachant que tout ce qui est informations concernant les élèves reste confidentiel. Nous ne pouvons que les remercier.

b) Ensuite, la coopération s'est poursuivie avec le **personnel enseignant**. Les professeurs ont ouvert leurs classes et participé à l'encadrement au cours de la rédaction des questionnaires SCB. Ce travail assez long n'aurait pas pu se faire sans cette coopération. Ils ont également participé à la distribution des convocations aux élèves qui devaient être interviewés ou qui devaient remplir les questionnaires. Convocations distribuées dans leur classe pendant leurs heures de cours. Cela marque d'un certain intérêt pour la recherche sur l'éducation et je dois dire qu'ils attendent les résultats de cette thèse.

c) Il ne faut pas oublier tout le **personnel de la vie scolaire** qui s'est montré particulièrement actif durant cette année de recueils de données. Ils étaient toujours là pour rappeler aux élèves leur rendez-vous avec le chercheur et lorsque l'élève était absent au rendez-vous, un appel était lancé dans la cour auprès de celui-ci. Ils nous ont également bien aidé pour trouver les heures de liberté non habituelles des élèves afin de les convoquer plus facilement. Leur emploi du temps étant très chargé, cela était délicat de trouver les bons créneaux horaires. Ils ont également fait preuve d'une participation soutenue pour permettre le bon déroulement des entretiens, nous n'avons jamais eu de soucis avec le prêt de salle quand cela était nécessaire.

d) Et n'oublions pas les principaux intéressés de ce travail, **les élèves** qui ont montré beaucoup d'enthousiasme au cours de leur participation. Ils furent rarement absents au rendez-vous et malgré la difficulté pour remplir les questionnaires SCB, ils l'ont fait avec beaucoup de volonté et de sérieux. Ils se sont montrés curieux et intéressés. Ils se sont prêtés au jeu d'écriture sans rechigner même quand ils étaient convoqués aux heures des repas.

I.3. Les problèmes rencontrés

Il serait malhonnête de ne pas tenir compte des différents aléas qui viennent bousculer le bon déroulement d'un travail de recueils de données.

Certes, l'ensemble du collège a montré beaucoup d'enthousiasme mais certains élèves ont manqué à l'appel plusieurs fois et le chercheur a dû réitérer ses démarches pour

obtenir l'entretien parce qu'il était important que cet entretien soit fait avec le même élève observé l'année précédente. Cela demande du temps et de la patience.

La deuxième année, certains élèves ont quitté le collège, là, nous pouvons dire que la chance nous a souri puisque aucun des élèves observés n'avait déménagé, cela nous a permis de pouvoir faire un entretien avec tous les élèves observés.

Des problèmes ont été rencontrés autour du remplissage des grilles du questionnaire SCB. En effet, on peut considérer que ces questionnaires sont peut-être difficiles à manipuler pour des élèves de 6^e. Ces difficultés n'ont pas été rencontrées dans les autres classes.

III

Chapitre 2

Méthodologie

Après avoir présenté le lieu de la recherche et la mise en place de celle-ci, nous allons décliner dans un premier temps la démarche qui nous a permis d'opérationnaliser le concept de rapport au savoir, ainsi que la justification de cette démarche. Nous allons ensuite exposer la méthodologie que nous avons adoptée pour expliquer cette étude menée sur deux ans. Nous continuerons par la présentation de notre population puis nous clôturerons ce chapitre par la présentation des outils et des techniques d'exploration suivi de l'analyse des données recueillies.

I. Opérationnaliser le rapport au savoir

I.1 Une démarche plurielle

Comme nous l'avons vu, le rapport au savoir est une subjectivité que nous devons rationaliser pour justifier les conduites des élèves placés dans des circonstances données.

Pour opérationnaliser le rapport au savoir, c'est à dire mettre à nu les relations qui existent entre le sujet et les savoirs concernés, nous sommes donc amenés à positionner notre travail sur les différentes dimensions que le processus engage pour affirmer son existence : une dimension liée à l'action, (une dimension cognitive, une dimension sociale et une dimension affective.

Nous avons donc eu recours à plusieurs méthodes de recueils de données pour satisfaire notre questionnement. Pour rendre le concept opératoire, c'est à dire apte à produire des connaissances objectives nouvelles nous avons privilégié en premier l'observation qui permet d'approcher directement les indicateurs de motivation dans la tâche, puis en second nous avons interrogé les élèves de trois façons. Nous avons commencé par interviewer ces élèves en difficulté par la procédure de l'entretien direct, puis nous avons soumis aux autres élèves qui avaient participé à l'atelier de création, six questions

ouvertes extraites des questions de la grille d'entretien et enfin à tous les élèves de 4^e et 5^e de ce collège⁴⁵ un questionnaire SCB. Ces méthodes de recueils de données permettent d'accéder par le discours aux pensées et aux cognitions des élèves concernés.

Pour cette étude exploratoire, nous avons voulu, selon une suggestion de J. Beillerot (1996) présentée dans son ouvrage « *Pour une clinique du rapport au savoir* » expérimenter l'opérationnalisation du rapport au savoir sur deux perspectives, celle des conduites et du discours. C'est pourquoi nous avons privilégié deux formes d'investigations : la première concerne les actes que nous avons étudiés avec l'observation, et la seconde concerne les pensées des élèves que nous avons étudiées avec les représentations.

Avec l'observation, nous sommes *dans le direct*, (J. Beillerot, 1996) cela nous permet de libérer, dans certaines conditions, les indicateurs de motivation. Avec le discours, *nous sommes dans l'après coup*, (J. Beillerot, 1996) ce qui a pour fonction de nous éclairer sur la construction des rapports au savoir et pourquoi pas sur la dimension « désir » proposée par les deux écoles de recherches Escol et Paris X.

I.2 La justification de cette démarche

Le concept des rapports au savoir est un concept médiateur entre le sujet et les savoirs, l'apprendre et le faire. (De Léonardis, 2002). Il nous indique comment un sujet intercepte les éléments de savoir, se les approprie. Ce concept est signifiant d'une relation cognitive avec une pratique. C'est pourquoi nous avons mis en place cet atelier de français permettant d'observer les actes. Nous savons aussi que le rapport au savoir qui est forcément rapport à soi même ne voyage pas seul, il s'accompagne du rapport au monde (Charlot, 1997) dans lequel il prend vie. Ceci nous fait dire qu'il faudra prendre en compte, dans l'analyse des observations ou de leur discours, des indicateurs rappelant les liens que les élèves peuvent tisser avec les autres sujets, c'est à dire les rapports aux autres, qui souvent facilitent la communication. L'interlocuteur peut-être un pair, par exemple « l'ami » plutôt que l'élève choisi par le professeur, il peut-être également le professeur lui-même qui va entretenir des liens différents avec tous les élèves puisque cet atelier se différencie par son organisation. Ce sont des éléments que

⁴⁵ Pour rappel : Collège Jean Jaurès du Tarn qui a accepté de participer à ce projet de recherche.

le sujet va dévoiler au cours des échanges dans l'atelier ou bien dans le contenu de son discours. Nous serons également tenus à ne pas négliger le rapport au temps c'est-à-dire le temps compris comme un moment spécifique, temps de classe « extraordinaire », dans le sens où il sort de l'ordinaire, c'est à dire un temps d'échange plus libre et moins cadré. Un moment qui suggère des relations plus intimes dans l'ordre institutionnel. Le temps de cet atelier vu comme celui d'un instant où l'obligation se trouve comme arrêtée, où les minutes sont suspendues au plaisir. Ce rapport au temps est engendré par le rapport à une situation spécifique, comme la situation de création d'un écrit personnel, qui n'est autre qu'une action de travail créatif, individuel et en coopération.

Le deuxième concept opératoire qui s'avérerait incontournable est celui des représentations sociales. En effet, la représentation est fonctionnelle et indispensable au traitement par le sujet de nombreuses situations, elle est fonctionnelle parce qu'elle joue le rôle de réglage de l'action et des attentes du sujet. « *La représentation calcule des règles d'action qui engendrent elles-mêmes des actions. Ces actions ont pour but d'interroger le réel ou de le transformer.* » (Vergnaud, 1985) Donc analyser les dimensions du concept de rapports au savoir, nous oblige à la lecture des représentations de l'objet concerné chez le sujet, c'est à dire , ici le collégien.

Les interactions entre les conduites, les pratiques et les discours théoriques ne se laissent pas facilement décrire, « *c'est pourtant entre le faire et le dire que le sujet apprend* » (Vergnaud, 1985), c'est pourquoi, une étude de la représentation centrée sur les contenus de connaissances pratiques et théoriques est aussi justifiée pour entrer dans la pensée des élèves et espérer explorer les relations qu'ils entretiennent avec les savoirs scolaires.

Dans notre cas, nous avons procédé en premier lieu, par l'observation de leurs pratiques dans des ateliers de création littéraire et en second par la lecture du discours des mêmes élèves observés concernant leur pratique et leur vision de tout ce qui touche à leur présence à l'école. Nous détaillerons ci-dessous notre démarche.

Considérant que « *L'action elle même joue un rôle décisif dans l'élaboration même de cette représentation puisque c'est par ses actions et ses attentes que le sujet élabore et corrige ses représentations* ». (Vergnaud, 1985) nous nous attacherons donc à considérer les pratiques comme un premier éclairage pour investiguer ce concept de

rapport au savoir, c'est à dire observer à travers les pratiques d'élève leur motivation dans la tâche.

II. Présentation de notre étude

Notre population est composée de collégiens que nous avons suivis sur deux années consécutives. Nous avons délibérément adopté ce procédé pour deux raisons : la première permettait de ne pas révéler aux élèves le fait qu'ils étaient observés. La seconde est liée à un objectif de la recherche, celui d'un retour pertinent sur les comportements au travail des élèves en difficulté, en essayant de découvrir s'il en avait un souvenir, et si oui, de quelle façon il s'était ancré dans leur mémoire.

Bien sûr, nous sommes conscients que dans cette étude expérimentale sur le rapport au savoir, nous n'avons pas eu le temps d'exploiter toutes les facettes de la représentation pouvant présumer d'une influence de celle-ci sur la transformation des rapports au savoir mais nous pensons que cette étude peut apporter au travers de notre action un éclairage sur les caractéristiques de l'investissement qui participe à forger des rapports au savoir positifs.

Nous avons donc deux temps d'investigation sur deux années différentes :

- Temps 1 : les observations, qui se sont déroulées sur une année scolaire d'octobre à juin 2011.
- Temps 2 : les entretiens, les questions ouvertes et le questionnaire SCB, temps de passation déroulé sur une année scolaire : de novembre à juin 2011/2012

II.2 Les outils de recueils de données

Nous savons que pour valider une recherche inductive, il est nécessaire d'articuler les modes d'investigation qui permettent de croiser les données de façon plus pertinente. C'est pourquoi, en fonction des questions posées nous avons privilégié des formes de recueils de données qualitatives ou quantitatives quand cela était nécessaire. Le caractère exploratoire de notre recherche nous amène à utiliser le plus souvent des méthodes de recueils de données qualitatives mais nous avons également fait appel aux

méthodes quantitatives par exemple avec le comptage des différentes actions au cours de l'observation de l'atelier de création littéraire et le questionnaire SCB⁴⁶ concernant la recherche du noyau central des représentations du travail. Les données qui vont être analysées utilisent trois procédés d'enquête : l'observation, l'entretien (voie orale) et le questionnaire (voie scripturale).

II.2.1 Les procédés qualitatifs

- ⇒ L'entretien pour dégager les Représentations des élèves en difficulté.
- ⇒ Les questions ouvertes pour dégager les représentations de la situation et les liens sur les dimensions du rapport au savoir

II.2.2 Les procédés quantitatifs

- ⇒ L'observation et les comptages de fréquences, pour opérationnaliser la motivation des élèves en difficulté.
- ⇒ Le questionnaire SCB pour mettre en lumière les représentations du travail chez les collégiens et présenter l'hypothèse de centralité de ce terme qui par l'intermédiaire du concept de l'apprendre se trouve associé aux rapports aux savoirs scolaires.

II.3 La création de notre échantillon

La recherche s'intéresse essentiellement aux élèves de collège donc l'échantillon se compose uniquement d'enfants scolarisés dans les classes de la sixième à la quatrième⁴⁷.

II.4 Photographie de l'échantillon

Notre échantillon est composé des élèves du collège Jean Jaurès à Albi dans le Tarn de la 6^e à la 4^e. Trois classes pour les observations, entretiens et questions ouvertes et toutes les classes de 5^e et 4^e, pour le questionnaire SCB.

⁴⁶ Voir explications p.192

⁴⁷ Pour une question de faisabilité, nous avons exclu volontairement les élèves de troisième de cette étude compte tenu que ceux-ci seraient dispersés dans différents lycées l'année suivante et qu'il aurait été difficile d'intervenir auprès d'eux pour les entretiens. Toutefois, ils ont participé aux ateliers de création littéraire et les données d'observations pourront servir à un article à venir.

L'atelier de création littéraire a été mené dans trois classes différentes. La sélection s'est faite par obligation puisque le chercheur étant l'enseignant, ce sont les classes qu'il avait en charge qui ont été observées. Trois classes sont concernées, une classe de sixième, deux classes de cinquième.

- ⇒ Une classe de 6^e avec 25 élèves
- ⇒ Une classe de 5^e avec 28 élèves
- ⇒ Une classe de 5^e avec 27 élèves

Pour les observations fines, nous avons sélectionné 18 élèves, ceux les plus en difficulté selon les critères d'évaluation sommative, c'est à dire obtenant une moyenne inférieure à dix en français. Pour certains ces difficultés s'accumulent avec des difficultés de comportement et pour deux d'entre eux des difficultés liées à leur dyslexie.

II.4.1 Observations

Les élèves ayant fait l'objet d'observations suivies durant la première année scolaire sont ceux qui ont participé aux ateliers. Ils ont été ciblés dans chacune des classes de 6^e et de 5^e selon une évaluation sommative, moyenne <10, nous les considérons comme ayant des difficultés scolaires. Pour certains d'entre eux, viennent s'ajouter à ces problèmes, des comportements déviants ou perturbateurs qui alourdissent les échanges en classe.

II.4.2. Les entretiens

Ces dix huit élèves observés, ciblés en difficulté scolaire et ou de comportement ont été appréhendés pour répondre à des questions au cours d'un entretien personnalisé avec le chercheur.

II.4.3 Les questions ouvertes

Les questions ouvertes produites par écrit ont été posées à un échantillon élargi qui comprenait les élèves ciblés en difficulté et les autres élèves des classes qui avaient participé à l'atelier de création littéraire.

Les six questions ouvertes ont également été proposées aux élèves observés au cours des entretiens.⁴⁸

⁴⁸ Les mêmes questions ont été posées à l'oral aux élèves en difficulté.

II.4.4. Les questionnaires SCB : 253 élèves sélectionnés

La deuxième année, nous avons sollicité tous les élèves des classes de 5^e et de 4^e⁴⁹ pour remplir les questionnaires SCB qui permettent de dégager le Noyau Central de la représentation du travail chez les collégiens.

⁴⁹ Ces questionnaires ont également été remplis par les classes de 6^e et de 3^e, ils n'ont pas été exploités pour cette étude parce que non pertinents pour la marche de cette recherche, ils pourront faire l'objet d'une étude future.

III

Chapitre 3

Méthodes de recueils de données qualitatives

I. Les entretiens

En nous référant à la littérature qui nous dit que «... *le rapport au savoir est le récit, le discours par lequel un sujet organise de multiples unités de savoir...* », (J. Beillerot, 2000), nous avons pris en compte la nécessité d'accéder au discours des élèves. Pour ce faire, nous avons interrogé les mêmes élèves auparavant observés en classe, pendant les ateliers de création, soit 18 élèves. Ces entretiens ont été menés individuellement selon une grille élaborée par le chercheur⁵⁰ répondant aux quatre dimensions du rapport au savoir au regard des quatre dimensions des représentations de la situation. Ces deux procédés d'investigation, observations et entretiens, se complètent. Le premier permet de préciser ce que font les élèves, et le deuxième, ce qu'ils disent de ce qu'ils font, et pourquoi ils le font.

Les entretiens sont des recueils de discours qui permettent de collecter les cognitions sociales des sujets. Leur intérêt réside dans la liberté laissée à l'élève qui répond aux questions avec plus de spontanéité. D'autres éléments que le discours peuvent être pris en compte dans un entretien, les soupirs tout autant que les sourires ou les moments d'impatience.

Nous avons privilégié la technique semi-directive proposant des questions de relance à l'élève en suivant une grille prédéfinie.

I.1 Le déroulement des entretiens

Les élèves observés la première année ont répondu aux questions au cours d'un entretien personnel élève/chercheur. Ces entretiens ont eu lieu dans le cadre du collège, sur convocation de l'élève pendant ses heures libres de présence au collège. Une salle était mise à la disposition du chercheur permettant ainsi de garantir l'intimité de l'entretien. Le face à face organisé dans une salle inhabituelle à l'élève a permis à ces derniers de se décontracter rapidement. Le fait d'installer un petit micro cravate à son vêtement a enchanté certains qui ont commencé leur entretien comme une vedette de

⁵⁰ Entretiens de tous les élèves annexes p. 12 à 40

cinéma. Ils ont été enregistrés et retranscrits pour analyse. Tous les mots ont été notés, y compris les contractions ou les onomatopées. Le temps a varié entre 10' et 45' selon le degré de volubilité de l'élève. Pour une question d'anonymat, selon la volonté des élèves, tous les noms ont été changés en numéro.

I.2. La construction de la grille d'entretien

Ces entretiens ont pour but de dégager les représentations en lien avec les rapports au savoir scolaires des élèves ayant participé aux ateliers de création littéraire. En effet, les quatre dimensions du rapport au savoir ne sont pas sans rappeler les représentations particulièrement associées à la représentation d'une situation : la représentation de soi, la représentation d'autrui, la représentation de la tâche et la représentation du contexte. Ainsi, à propos des situations scolaires nous pouvons faire des ponts entre :

- ⇒ La représentation de la tâche qui rejoint la dimension actancielle ou pratique du rapport au savoir.
- ⇒ La représentation d'autrui et la représentation du contexte qui rejoignent la dimension sociale du rapport au savoir
- ⇒ La représentation de soi rejoint celle affective du rapport au savoir (ou du ressenti)
- ⇒ La dimension cognitive portant plus particulièrement sur les savoirs ou éléments de savoir, serait en relation avec d'autres objets de représentations, non désignés par Abric (1994) et pourtant participant également de la représentation de la situation pédagogique selon Trinquier (2011), par exemple : celle du processus d'apprentissage, ou celui des disciplines scolaires. En ce qui concerne notre étude, ces représentations seraient celles du français, celle des objets de savoirs propres au français comme la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, l'expression écrite, celle de l'apprentissage.

I.3 Présentation du questionnaire

Dans le tableau qui suit, nous allons donc présenter les questions en mentionnant la dimension du rapport au savoir qu'elles veulent éclairer et nous mettrons en parallèle, la représentation en situation qu'elle sous-tend.

Construction de la grille d'entretien N°5

N° questions	Intitulés des questions	Dimensions du rapport au savoir	Dimension de la représentation en situation
Q1	Peux-tu me dire comment tu travailles en français ?	Praxique	Représentation de la tâche
Q2	Explique moi ce que travailler à l'école veut dire ?	Praxique	Représentation de la tâche
Q3	Comment as-tu fait pour écrire ton histoire ?	Praxique	Représentation de la tâche
Q4	Ecrire une histoire est-ce un travail ?	Praxique	Représentation de la tâche
Q5	Comment as-tu participé à la création de l'histoire ?	Praxique	Représentation de la tâche
Q6	Que penses-tu du travail d'écriture d'un livre en cours de français ?	Praxique et affective	Représentation de la tâche et de soi
Q7	Quand tu travailles en petit groupe est-ce que tu te donnes à fond ?	Praxique et affective	Représentation de la tâche et de soi
Q8	Cela se passe-t-il bien en classe avec tes camarades ?	sociale	Représentation d'autrui
Q9	Pourquoi vas-tu à l'école ?	Sociale	Représentation du contexte
Q10	Quand tu écrivais ton histoire, étais-tu d'accord avec les autres élèves du groupe ?	Sociale	Représentation d'autrui
Q11	Raconte moi l'école idéale	Sociale	Représentation de l'école
Q12	Est-il plus facile de travailler en petit groupe ?	Sociale et praxique	Représentation d'autrui et de la tâche
Q13	Qu'est-ce que pour toi un bon cours de français ?	Cognitive et Sociale (norme)	Représentation de la discipline
Q14	Qu'est-ce que pour toi un mauvais cours de français ?	Cognitive et Sociale (norme)	Représentation de la discipline
Q15	Cela se passe-t-il bien en classe avec le professeur	Sociale et affective	Représentation de l'apprentissage et de soi
Q16	Pourquoi faut-il apprendre la grammaire et l'orthographe ?	cognitive	Représentation de l'apprentissage
Q17	Apprendre à bien écrire, pourquoi ?	Cognitive	Représentation de l'apprentissage
Q18	Apprendre c'est faire quoi ?	Cognitive et praxique	Représentation de l'apprentissage et de la tâche
Q19	Comment te sens-tu dans ta classe en cours de français ?	affective et sociale	Représentation de soi et la discipline
Q20	Crois-tu que tu fais tout ce qu'il faut pour travailler en classe ?	Affective et praxique	Représentation de soi et de la tâche
Q21	Cela est-il plus facile d'écrire une histoire soi-même ?	Affective, cognitive et praxique	Représentation de soi, de l'apprentissage et de la tâche
Q22	Aimerais-tu recommencer ?	affective	Représentation de soi
Q23	Raconte ce que tu as aimé ou pas en le faisant.	affective	Représentation de soi

II. Les questions ouvertes

Afin de mener des analyses comparatives, nous avons complété ces approches en nous intéressant aux autres élèves ayant participé à l'atelier de création littéraire. Nous leur avons soumis un questionnaire comprenant six questions ouvertes. Ces six questions extraites du protocole d'entretien présenté aux élèves en difficulté, ont également été posées lors des entretiens auprès des dix huit élèves observés. Les questions sont les suivantes :

1. Pourquoi vas-tu à l'école ?
2. Que penses-tu du travail d'écriture d'un livre en cours de français ?
3. Qu'est-ce que pour toi un bon cours de français ?
4. Qu'est-ce que pour toi un mauvais cours de français ?
5. Explique moi ce que travailler à l'école veut dire ?
6. Raconte moi l'école idéale

II.1 Pourquoi ces questions ?

Ces six questions sont rattachées au travail scolaire. La Q1 s'apparente aux buts sociaux de l'école, deux d'entre elles, les Q3 et Q4 concernent l'enseignement des disciplines, la Q5 interroge le travail à l'école en général, la Q6, sur « l'école idéale » permet aux élèves d'énoncer leur vision d'un lieu propice au travail et enfin la Q2 est liée à la tâche créative, objet de notre outil d'observation. Les réponses à cette Q2 nous intéressent dans le sens où elles peuvent apporter des éléments permettant de comprendre les caractéristiques de la motivation des élèves en difficulté. En effet, si nous avons organisé un atelier c'est pour mettre en avant l'idée que l'élève ayant libre choix du contenu de son histoire, peut plus facilement maîtriser le travail qu'il propose. La littérature abonde en éloges sur la créativité et sur le rôle qu'elle joue dans l'estime de soi des individus (Mandarine. Hugon, 2011). Les élèves observés sont des élèves faibles ayant une moyenne < 10. Ils se sentent souvent dévalorisés, donc on peut supposer qu'ils aient une perception négative de leurs compétences, et il est maintenant assez bien décrit dans les travaux en psychologie que « *les facteurs impliqués dans la réussite scolaire de l'enfant sont reliés à la perception de compétence* » de celui-ci » (T. Bouffard, C. Vezeau, 2006) De plus, il n'est pas prouvé que les élèves en échec sur

certaines matières aient forcément une perception négative de toutes les méthodes d'enseignement. Nous appuyant sur l'expérience de M.A. Hugon (2001) qui précise que les élèves des classes relais ont trouvé des points d'ancrage dans une organisation différente de l'école pour s'intéresser de nouveau au fait scolaire, nous pensons qu'avec cet atelier de création littéraire qui permet un environnement différent, une situation pédagogique différente, peut contribuer à améliorer les rapports aux savoirs scolaires de ces élèves en difficulté. L'intérêt de ce questionnaire réside dans le fait qu'il permet de faire une comparaison entre le discours des élèves faibles investis réguliers avec celui des autres groupes d'élèves que nous avons catégorisés selon leurs notes en « fort » (F), moyens forts (MF) et moyens faibles (Mf) afin de vérifier les possibles ressemblances, versus différences entre les groupes.

B. Galand précise dans ses recherches sur l'examen de certains « *facteurs susceptibles de favoriser ou de pénaliser l'adaptation scolaire,* » (2006) que le climat de la classe pourrait être un des facteurs motivationnel. Afin de soutenir ou non cette assertion, Il nous a semblé alors pertinent d'interroger les élèves ayant participé à l'atelier littéraire sur leur ressenti au niveau de l'organisation de cet atelier et l'idée qu'il pourrait avoir d'une école idéale, suggérant avec B. Galand, que « *le climat motivationnel* » d'une classe pouvait être un facteur de motivation.

II.2 La construction du questionnaire à questions ouvertes

Comme précisé ci-dessus, les élèves ayant participé aux ateliers de création littéraire ont été catégorisés selon leurs évaluation sommative. Nous avons donc un échantillon composé de :

- ⇒ 19 élèves Forts (F) ayant une moyenne ≥ 16
- ⇒ 18 élèves Moyens Forts (MF) ayant une moyenne > 13 et < 16
- ⇒ 20 élèves Moyens faibles (Mf) ayant une moyenne > 10 et < 13
- ⇒ 11 élèves investis réguliers moyenne < 10
- ⇒ 7 élèves faibles investis irréguliers ont une moyenne < 10

57 élèves (F+ MF+ Mf) ont donc répondu par écrit aux six questions citées ci-dessus.

Pour les 18 élèves ayant été interviewés, le corpus concernant ces six questions a été

extrait des entretiens retranscrits. Ce qui fait 75 textes catégorisés en cinq corpus soumis à analyse. Ce questionnaire, composé de questions ouvertes, offre une forme de production qui permet un discours plus spontané que le questionnaire à questions fermées.

II.2.1 Les questions ouvertes.

Comme pour les entretiens, nous avons mis en relation les dimensions du rapport au savoir avec celles des représentations de la situation.

Pour ce dernier nous avons dirigé les questions (p. 192), sur la représentation du travail, considérant qu'apprendre est une forme d'entrer dans le travail. Les rapports au savoir ne pouvant s'actualiser qu'à travers l'apprendre, il nous semblait pertinent d'appréhender les représentations du travail scolaire chez ces élèves, c'est pourquoi nous avons posé ces questions suivantes :

- ⇒ deux questions pour nous éclairer sur les représentations de la tâche
- ⇒ deux questions sur les représentations de la discipline
- ⇒ une question sur la représentation du contexte
- ⇒ une question sur la représentation de l'école.

II.2.2 La passation des questions ouvertes

Pour répondre à ce questionnaire, les élèves ciblés étaient convoqués hors leur temps de cours, mais pendant leurs heures de présence au collège. La passation s'est faite en présence du chercheur uniquement par petits groupes de moins de dix élèves, selon les possibilités de chacun. Chaque élève était convoqué à une heure précise. Le temps d'écriture était d'environ trente minutes.

Chaque élève devait répondre seul aux questions. Ils étaient installés dans une salle de classe affrétée à la recherche. Les questions étaient inscrites sur un feuillet distribué aux élèves et ils devaient répondre sur ces feuilles uniquement.

Chaque séance s'est bien déroulée, les élèves ont joué le jeu avec beaucoup de sérieux.

II.2.3 Les difficultés rencontrées

Construction du questionnaire des questions ouvertes Tableau N°6

N° questions	Intitulés des questions	Dimensions du rapport au savoir	Dimension de la représentation en situation
Q2	Explique moi ce que travailler à l'école veut dire ?	Praxique	Représentation de la tâche
Q6	Que penses-tu du travail d'écriture d'un livre en cours de français ?	Praxique et affective	Représentation de la tâche créative et de soi
Q9	Pourquoi vas-tu à l'école ?	Sociale	Représentation du contexte
Q11	Raconte moi l'école idéale	Sociale	Représentation de l'école
Q13	Qu'est-ce que pour toi un bon cours de français ?	Cognitive et Sociale (norme)	Représentation de la discipline et d'autrui
Q14	Qu'est-ce que pour toi un mauvais cours de français ?	Cognitive et Sociale (norme)	Représentation de la discipline et d'autrui

Elles sont relatives au temps libres des élèves qui ne trouvaient pas toujours le moment pour se déplacer, emploi du temps trop serré. Cela demande donc du temps au chercheur qui doit revenir de nombreuses fois sur le terrain.

Certains élèves ont continué à jouer les fanfarons, même par écrit en répondant de manière humoristique aux questions posées. Ce qui entraîne des questionnaires inexploitable pour cette recherche. D'autres ont avec brio recopié la feuille du voisin, de bons tricheurs dans toutes les circonstances. Ces écrits ne furent donc pas non plus exploités. Nous avons donc eu neuf questionnaires inexploités.

Nos analyses comparatives concerneront d'une part un recueil oral à ces questions pour les élèves en difficulté et un recueil écrit à ces questions pour les autres élèves du collège.

Nous avons conscience que cela peut constituer certains biais, mais ils nous paraissent cependant moins importants que la difficulté qu'auraient rencontrée ces élèves s'ils avaient dû rédiger des réponses à l'écrit, compte tenu de leurs faiblesses.

III

Chapitre 4

Méthodes de recueils de données quantitatives

I. L'observation

I.1 Pourquoi l'observation ?

L'observation est une méthode du direct, une stratégie d'action (J. Massonnat, 2005.) Son intérêt réside dans le fait que la construction d'un savoir sur l'objet observé, se double d'une réflexion porteuse d'explications et justifications des choix. Elle permet de mettre en exergue les indices de motivation des élèves, indications qui vont nous servir pour la suite de l'exploration, et nous permettront de caractériser les types d'engagement c'est à dire : élèves qui s'investissent régulièrement, versus qui s'investissent irrégulièrement ou pas du tout si c'était le cas.

Cette méthode oblige à la mobilisation de moyens conceptuels et méthodologiques afin de permettre au chercheur de concevoir son propre dispositif d'observation. Nous avons mis en place une organisation du travail d'observation suivant une grille élaborée en fonction d'indicateurs permettant de mettre en évidence l'engagement des élèves dans la tâche créative.

Les situations d'ateliers de création littéraire que nous avons observées sont délimitées dans le contexte habituel d'un cours de français au collège, c'est à dire dans la salle de classe de français. Toutefois, elles se différencient d'un cours traditionnel par l'organisation de la classe et la forme du travail lui-même. Le travail des élèves est inséré dans une dynamique relationnelle qui induit la communication des sujets entre eux, à l'inverse d'un cours traditionnel.

Pour mettre en évidence les moments où les élèves s'investissent, c'est à dire ceux où une action est réellement déployée et démontre la participation de l'élève, il fallait que nous puissions l'observer et de préférence sur du long terme pour signifier si cette participation était temporaire ou bien pouvait être reconduite. Les séances suivantes. Nous avons conscience qu'observer des élèves en classe peut être fort

perturbant pour les enfants et cette gêne occasionnelle peut participer à fausser les résultats de l'observation, ce qui peut entraîner des résultats un peu biaisés concernant le groupe observé. Nous avons quand même décidé de mener ces observations, durant les heures d'atelier, mais sans prévenir les élèves parce que ces observations constituaient une partie de données des rapports du savoir de ces élèves, elles permettaient de mettre en évidence la dimension actancielle.

L'expérience des observations exploratoires a donné des résultats convaincants pour que nous puissions poursuivre cette investigation selon ce procédé. Bien sûr, nous savons qu'il n'y a pas « d'observation neutre » puisque dans cette action, l'observateur est aussi acteur. L'observateur est engagé dans la classe puisqu'il doit de temps en temps répondre à des questions d'élèves. Mais le fait que ceux-ci n'aient pas eu connaissance de cette observation, a permis d'éviter certains biais que nous avons remarqués au cours de précédentes observations effectuées dans des classes de musique. En effet, les élèves de cette classe de musique étaient filmés et en avaient une conscience très nette, ils aimaient sourire à la caméra ou prenaient des attitudes différentes selon qu'ils se sentaient sous l'œil de l'objectif ou pas. Après huit séances observations, il y avait encore des élèves qui fanfaronnaient devant l'objectif. Et puis, il y a les cas contraire, certains élèves refusent de se laisser filmer et se dérobent au regard de la caméra. Il nous semblait plus pertinent que les élèves n'aient pas connaissance de cette observation.

Nous avons privilégié l'observation parce qu'elle nous permet d'accéder à la dimension des rapports au savoir concernant les actes. J.Beillerot (2000) pose le « *Rapport au savoir comme processus de production de savoir pour penser et agir* (le rapport au savoir que l'on produit et non celui que l'on aurait, puisqu'il n'existe en fait que dans son actualisation). Donc agir est le premier facteur que nous avons opérationnalisé par des observations d'élèves en difficulté dans l'atelier de création littéraire

I.2 L'outil d'observation

Toujours nous reposant sur l'expérience de J. Beillerot (2000) qui précise qu'il est possible « *de saisir les niveaux, les facettes d'une mise en acte dans une situation donnée qui concerne le savoir* » nous avons, par cette observation, noté les faits et gestes des élèves en milieu naturel dans des situations d'apprentissage scolaire. Par cette

observation en milieu naturel, nous pouvons donc noter les comportements des élèves dans l'action, au cours de ce travail spécifique que demande l'organisation de cet atelier. En observant, nous avons également accès aux interactions entre les élèves d'un groupe de travail ou en inter groupes ainsi que les interactions entre l'élève et le professeur.

Le travail observé a été catégorisé en six phases, deux concernant la communication et quatre sur l'action du sujet.

a) Les deux concernant la communication ont été relevées de la façon suivante

- ⇒ échanges oraux entre pairs sur le travail en cours ou bien bavardages anodins
- ⇒ demande d'aide entre pairs ou au professeur

b) Les quatre concernant l'agir ont été relevés de la façon suivante :

- ⇒ Le temps de mise en route.
- ⇒ Le matériel rapporté à chaque séance.
- ⇒ La participation : temps d'écriture et qualité d'organisation,
- ⇒ La quantité de production d'écrit (aucun critère d'évaluation n'a été soumis)

I.3 Biais possibles autour de ces observations

Nous sommes conscients que les réactions des élèves vont forcément être imprégnées de la relation qu'ils échangent avec l'enseignant. Les interactions entre élèves et observateur vont parfois neutraliser certains éléments de l'observation lorsque l'observateur doit répondre à des demandes spécifiques d'élève non observé. Toutefois, nous avons pris le risque car il nous semblait que ces biais pouvaient être moins déformants qu'un observateur extérieur dont les élèves auraient eu connaissance. Le fait d'être observé pose question à l'observé lui-même qui cherchera à se défendre d'une possible incursion de sa pensée. Nous aurions pu rester sur une observation dans un temps court, prenant en charge uniquement les élèves observés par un observateur extérieur à l'enseignement. Toutefois, nous avons préféré une observation sur un temps long sachant que toute nouveauté demande du temps pour être éclaircie.

I.4 Les sujets observés

Les observations ont été faites dans l'atelier de création littéraire pendant les heures de français. Le nombre d'élèves observés individuellement a été défini en début d'année scolaire et selon des critères préparés par le chercheur, ceux qui apparaissent dans la grille d'observation⁵¹.

Pour la classe de 6e : **5 élèves** choisis sur les critères de difficulté suivants :

- **2** élèves en difficulté scolaire et de comportement c'est à dire ayant des résultats aux évaluations en dessous de 10/20 de moyenne en français : leçons non apprises, devoirs non faits. Il faut ajouter à cela un comportement perturbateur.
- **2** élèves en difficulté scolaire uniquement moins de 10/20 de moyenne en français.
- **1** élève en difficulté scolaire, moins de 10/20 de moyenne en français et de surcroît dyslexique. Pour cette élève, il avait été envisagé une reconversion en classe de SEGPA.

Pour les classes de 5e : **13 élèves** (Mêmes critères que les élèves de 6e)

- **6** élèves en difficulté scolaire et de comportement
- **5** élèves en difficulté scolaire
- **1** élève en difficulté d'insertion au groupe, en retrait et isolé
- **1** élève en difficulté scolaire et dyslexique

I.5 Les observations en atelier littéraire

Les élèves, quel que soit leur niveau de classe, dont le professeur était le chercheur, devaient participer à cet atelier pendant les heures de français. Ces ateliers avaient lieu une fois par semaine dans la classe habituelle, pendant les cinquante

⁵¹ Voir annexes p.15

minutes de cours imparti au « Français ». Le travail d'écriture libre se faisait en binôme, parfois, selon la demande, les groupes étaient constitués de trois ou rarement quatre élèves.

I.5.1 L'organisation de l'atelier de création littéraire

- ⇒ Les élèves après avoir choisi leur compagnon de route⁵², pouvaient s'installer dans la classe comme il leur convenait. Seule obligation, ne pas changer cette organisation les cours suivants.
- ⇒ Le binôme avait libre choix du thème de l'histoire ainsi que du synopsis.
- ⇒ Les décisions étaient prises entre les élèves, le professeur n'intervenait pas dans les décisions concernant l'histoire ou le thème. Les seules interventions concernaient les demandes d'aide autour de l'agencement des idées où une indication pour permettre à l'histoire de s'étoffer comme ajouter une description par exemple lorsque l'élève était en « panne » d'imagination.
- ⇒ Les élèves devaient s'organiser pour être capable d'écrire chacun une partie de cette histoire. Ce qui veut dire que chacun avait son matériel personnel, donc, autant de feuilles ou cahiers et de crayons que de personnes.
- ⇒ En supplément, un cahier donné par l'enseignant devait recueillir et réorganiser les écritures personnelles ou collectives. Ce cahier restait en classe pour des raisons pratiques. Il permettait en cas d'absence de l'un des binômes de continuer l'histoire. Et également au professeur de marquer les fautes d'orthographe à corriger. Les élèves devaient essayer seul ou en groupe, de chercher une solution à la correction. L'aide du professeur était en dernier recours et les fautes non comprises pouvaient faire l'objet d'une leçon future.
- ⇒ Les élèves avaient accès aux dictionnaires, ce qui permettait les déplacements dans la classe alors qu'ils ne sont pas autorisés dans les cours.
- ⇒ Ils avaient accès à l'ordinateur pour faire des recherches.
- ⇒ Ils pouvaient également discuter en inter groupes pour demander soit de l'aide ou tout simplement lire sa propre histoire.

⁵² Les trois premières séances en novembre et décembre 2011 ne sont pas mentionnées dans les observations. Elles ont servi comme éléments justificatifs pour la faisabilité de la mise en place de cet atelier de création littéraire. Durant ces séances les élèves ont pu choisir leur binôme, comprendre l'organisation et percevoir l'enjeu de ce travail. (voir les résultats de cette pré-observation, annexes p.14 et p.17).

I.5.2 Le nombre d'observations

Les observations ont été menées toutes les semaines à raison de trois observations par semaine, puisque trois classes ont été observées entre 40 et 45 minutes par classe. Le temps imparti à chaque élève était ≤ 10 minutes

Observations faites et analysées N°7

classe	observations	Nombre d'élèves	total
6e	19	05	95
5e	19	13	247
TOTAL			342

I.6. Les pré-observations

Pour monter notre grille d'observation, nous nous sommes référés aux résultats de nos observations faites en pré-enquête sur trois séances. Cette pré-enquête devait également démontrer la faisabilité de l'organisation de cet atelier.

Les trois premières observations ont été faites sur les petits groupes d'élèves constitués par affinités. Le chercheur n'est pas intervenu dans ces choix.

Nous avons observé trois petits groupes en même temps pour comprendre comment ces derniers pouvaient s'organiser. Nous avons noté combien de temps il leur fallait pour commencer à travailler, puis nous voulions voir s'ils étaient capables d'organiser la mise en route de leur histoire. Un troisième point important garant de la bonne marche de l'atelier était de savoir s'ils étaient capables de comprendre l'enjeu de cet atelier. Une dérive sonore pouvait facilement s'installer et fausser le travail attendu.

Durant les trois premières observations nous avons constaté que l'organisation de cette nouvelle forme d'entrée dans le travail a été difficile pour certains élèves qui ne faisaient pas la différence entre jouer et travailler.

Les points qui pour nous étaient importants concernaient les données suivantes :

- ⇒ Le temps de mise en route, en effet, si celui-ci restait supérieur à 10', cet atelier ne pouvait être organisé sans tomber dans une forme essentiellement récréative.
- ⇒ La vérification du matériel (oubli ou perte)
- ⇒ La participation en interne des élèves dans le groupe en terme d'écriture et d'organisation ce qui montrait le travail de coopération.

- ⇒ La communication en rapport ou non avec le travail à effectuer
- ⇒ L'écriture individuelle. Il fallait que l'élève prenne conscience que ce travail ne pouvait pas être réalisé si un des deux restait passif.
- ⇒ La sollicitation d'aide d'un pair ou du professeur
- ⇒ La production d'écrit

Pour certaines données de cette observation, les élèves ont été catégorisés en trois groupes : B= bon M= moyen D= en difficulté, ceci afin de vérifier si les élèves qui posent problèmes en cours auraient des difficultés à intégrer cette nouvelle forme d'organisation du travail.

Les essais étant concluant, après les vacances scolaires de Noël 2010, nous avons commencé les observations en atelier.

I.7 La construction de la grille d'observation

La grille d'observation⁵³ qui a été élaborée suivant les données recueillies en pré-observations citée ci-dessus, a été établie pour observer les actes des élèves dans l'atelier de création littéraire expliqué supra. Ainsi, les actes observés sont liés au travail, à la communication, à la participation selon les sept critères que nous rappelons :

1. Le temps de mise en place et de fonctionnement dans le groupe
2. L'oubli de matériel
3. La communication entre élèves dans le groupe de travail
4. La participation active ou non de l'élève à l'écriture de son histoire
5. L'organisation du travail
6. La demande d'aide
7. La production en fin de chaque séance

I.8 Le Déroulement de ces observations

Les observations se sont faites sur deux trimestres complets du mois de janvier au mois de juin 2011. Le chercheur était en immersion avec les élèves qui n'avaient pas connaissance de cette observation car installés dans la même classe, rien ne pouvait

⁵³ Annexes p. 15

permettre aux élèves de comprendre qu'une observation était en train de se passer. De plus, ils étaient très occupés par le changement d'organisation de la classe car ce sont eux qui ont changé leur mode d'installation et de travail.

Le professeur muni de son stylo et de ses feuilles pouvait à loisir vaquer auprès des élèves ciblés, voir et écouter ce qui était dit. L'organisation en petits groupes cloisonnait l'élève dans son groupe restreint, et il ne donnait pas l'impression de vouloir en sortir. Ainsi le professeur n'était pas gêné pour observer et noter.

I.8.1 Les élèves observées en atelier

Ces observations de l'atelier de création ont concerné uniquement les élèves en difficulté. Un temps d'observation par élève a été maintenu avec rigueur pendant toute la durée des observations, entre 8' et 10'.

Elles ont été faites dans deux endroits différents liés aux besoins. La plus grande partie a eu lieu dans la classe, lieu habituel des cours de français. Seul le placement des élèves était différent, celui d'un cours traditionnel en position frontale était remplacé par des petits groupes éparpillés dans la classe selon les désirs de chacun. Les groupes pouvaient déplacer les tables et les chaises et se positionner en fonction de leur besoin.

Ils avaient accès aux dictionnaires (15 Larousse, 6 Robert) et à la recherche informatique. Ils pouvaient donc se déplacer à condition de ne pas déranger les autres, il n'y avait qu'un seul ordinateur dans la classe ce qui a supposé une organisation de toute la classe pour y accéder sans disputes.

Puis, le travail s'est effectué dans la salle informatique puisque le dernier mois était consacré à la mise en page des productions pour formaliser l'écriture en livre. Chaque groupe d'élèves avait accès à un ordinateur.

I.8.2 La faisabilité de ces observations

La grille préparée selon les critères énoncés permettait au chercheur d'inscrire rapidement le contenu de l'information recherchée en inscrivant une croix dans la case ciblée et en conservant sa logique d'observation. Cet outil, après habitude prise, s'est avéré de manipulation facile et a permis de conserver la même rigueur tout au long de l'enquête.

I.8.3 Matériel utilisé pour l'observation

Aucun matériel vidéo n'a été utilisé puisque cette observation n'a pas été mentionnée aux élèves. Pas de prise de son non plus. Seulement avec la présence physique du chercheur, un crayon et une grille préparée sur papier. Certes, nous avons conscience que sans prise de son, nous perdons les données orales qualitatives, mais cet atelier a été conçu comme outil de catégorisation des élèves faibles.

I.9. Position de l'observateur

Ces observations demandent une grande mobilité dans la classe auprès des groupes ; muni de sa feuille d'observation, le chercheur cible l'élève annote et se déplace à nouveau sans quitter de vue son objectif.

Il arrive parfois, lorsque les groupes sont « inspirés » et ne sollicitent pas l'enseignant, qu'il puisse rester à son bureau pour noter les observations mais cela a été rare.

I.9.1 Relation entre observateur et observés

La relation entre l'observé et l'observateur pouvait ressembler à une relation normale d'élèves à professeur parce que les groupes ignoraient le travail de recherche mis en place. Cette observation a été rendue possible par le fait que la disposition des groupes permettait à l'enseignant de circuler auprès de chacun. De plus, les élèves occupés par petits groupes se sont isolés dans leur sphère créant ainsi des espaces différents. Cette disposition a un peu désacralisé l'autorité frontale, de plus nous avons pu nous apercevoir qu'une plus grande permissivité au niveau de l'échange oral a, semble-t-il, libéré les tensions.

I.9.2 L'observation et la communication

L'observation nous a paru une méthode d'investigation intéressante pour « témoigner » de l'investissement des élèves dans une tâche spécifique. Ces observations nous ont permis également de révéler les interactions verbales entre les sujets et même si nous n'avons pas eu accès en permanence au contenu du discours, nous pouvons préciser pendant le laps de temps accordé à l'élève observé, si celui-ci parle du sujet traité ou s'adonne à de simples bavardages. Cette communication entre pairs s'avère

être précieuse pour l'élaboration de l'histoire et de son organisation. Elle peut donc être un indicateur d'investissement au même titre que l'acte d'écrire lui-même. B. Galand (2006) précise que les interactions peuvent avoir des effets sur les buts d'accomplissement. Les études menées par M.A Hugon (2001) dans les classes relais, montrent également que le fait de se sentir écouté peut redonner confiance aux élèves. De plus, la communication avec l'enseignant qui reste le lien entre le savoir et l'imaginaire, peut à son tour être un indice d'investissement lorsque l'élève fait la demande d'un petit coup d'accélérateur pour avancer dans son histoire ou la correction de celle-ci.

A partir des observations, notre objectif était de catégoriser les élèves qui étaient investis régulièrement que nous avons appelés : investis réguliers et les élèves qui ont eu un investissement plus mitigé que nous avons nommés: investis irréguliers⁵⁴.

Les contenus de discours dégagés, permettront de mettre en lumière les éléments représentationnels contribuant aux rapports au savoir. Les résultats de ces deux investigations seront articulés pour faire émerger les éléments représentationnels et actanciels susceptibles d'énoncer les caractéristiques de cet investissement, versus non investissement.

Ces deux procédures d'investigations ont été appliquées uniquement aux élèves en difficulté.

II. Le questionnaire SCB

Pour dégager les représentations sur le travail scolaire nous avons utilisé le questionnaire des Schèmes Cognitifs de Base (SCB) (Guimelli, Rouquette 1992) que nous avons proposé aux élèves de la 5^e et de 4^e. Ce questionnaire est une voie d'entrée pour accéder à la centralité d'un terme. Il contribue à un affinement de l'analyse structurale des représentations sociales. (Guimelli, 2003). Nous nous intéressons aux représentations du travail scolaire et espérons affiner notre recherche à partir des trois fonctions de la représentation : fonction descriptive, fonction prescriptive et fonction attributive. ((Rateau & Guimelli,). Le mot inducteur «travail» est pour notre étude un terme important puisque nous le positionnons sur la dimension de l'action. En effet,

⁵⁴ pour les besoins de notre enquête, nous avons utilisé les termes investis réguliers et investis irréguliers sachant que cette dénomination n'était qu'un outil permettant de nommer les différences entre les groupes.

nous considérons que tout acte d'écriture ne peut se concevoir sans une activité exigeant un effort soutenu qui vise à la production, qui est dans notre cas un livre. Cette méthode interrogative a été privilégiée car dictée par le choix de la recherche du Noyau central théorisée par l'Ecole d'Aix.

II.1 Pourquoi le questionnaire ?

« *Le questionnaire a pour ambition première de saisir le sens objectif des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux* » F. de Singly, 1992). Il permet d'introduire les aspects quantitatifs fondamentaux dans l'aspect qualitatif d'une représentation.

Cette organisation quantitative du contenu va nous aider à repérer l'organisation des réponses induites, et mettre en évidence les facteurs explicatifs ou discriminants concernant la notion de travail chez les élèves. Considérant que le travail est une dimension des rapports au savoir, nous espérons dégager les indices qui pourraient concourir à expliciter les liens qui unissent l'élève aux savoirs scolaires. De plus sa standardisation réduit les risques subjectifs du recueil et les variations interindividuelles de l'expression des deux sujets : élève et enquêteur.

II.2 Le modèle SCB - Schèmes Cognitifs de Base

Le questionnaire SCB a été mis au point par Guimelli et Rouquette (1994) pour spécifier la nature des relations entre les éléments représentationnels. Ils posent les postulats suivants :

1. Deux cognitions s'associent par le biais de connecteurs
2. Les connecteurs se regroupent en cinq familles appelées schèmes
3. Les connecteurs sont formalisables en nombre fini

Les auteurs ont opérationnalisé ce modèle par vingt-huit connecteurs qui se regroupent en cinq familles de schèmes censées englober l'ensemble des relations possibles entre deux items.

Ce modèle de questionnaire permet d'affiner à plusieurs niveaux, l'analyse structurale des représentations (Guimelli, 2003), il permet également la comparaison entre cognèmes, et ensuite de mettre en évidence le type dominant d'activité cognitive et

enfin il donne la possibilité de faire des comparaisons entre les représentations des différents groupes. (Guimelli, ibid.).

Dans sa forme actuelle le modèle propose vingt huit connecteurs organisés et regroupés en cinq familles désignées par le terme générique de **Schémes Cognitifs de Base**. Ces cinq SCB sont désignés par les termes : Lexique (3 connecteurs), Voisinage (3 connecteurs), Composition (3 connecteurs), Praxis (12 connecteurs), Attribution (7 connecteurs).

- Le SCB LEXIQUE regroupe les connecteurs lexicographiques (3 connecteurs)
- Le SCB VOISINAGE regroupe les connecteurs exprimant des relations d'inclusions ou de co-inclusions. (3 connecteurs)
- LE SCB COMPOSITION regroupe les connecteurs établissant les relations du tout à la partie, de la partie au tout et de la partie à la partie. (3 connecteurs)
- LE SCB PRAXIE regroupe les connecteurs en relation avec l'action. Il est organisé selon la formule : « Acteur *Action *Objet * outil (exemple Le chasseur tue le gibier avec un fusil). A partir de cette formule, on compose les éléments deux à deux et on obtient alors douze connecteurs. (12 connecteurs)
- Le SCB ATTRIBUTION regroupe les connecteurs liés au jugement et à l'évaluation. (7 connecteurs)

Les cinq SCB peuvent à leur tour être regroupés en trois « méta-schémes » (Rateau 1995) correspondant aux trois grandes fonctions cognitive susceptibles d'être activées dans le cadre des activité représentationnelles développées par le sujet et les groupes face à un objet donné :

- ⇒ *La fonction descriptive* comprenant les SCB Lexique, Voisinage et Composition (9 connecteurs). Ils révèlent ainsi une activité cognitive qui consiste à décrire l'objet de représentation.
- ⇒ *La fonction prescriptive* (Praxie : 12 connecteurs) Les connecteurs renvoient tous ici à la notion d'action mise en œuvre à propos de l'objet de représentation. Ils

manifestent ainsi une activité cognitive spécifique directement liée aux pratiques réalisées en direction de l'objet de représentation.

- ⇒ *La fonction attributive ou évaluative* (Attribution : 7 connecteurs). Ici les connecteurs renvoient à des relations de types judicatif. L'activité correspondante consiste à porter des jugements à propos de l'objet de représentation et plus généralement à l'évaluer. (C. Guimelli, 2005)

II.3 La procédure empirique

Le modèle a donné lieu à une procédure empirique (Guimelli 1994) qui comporte trois étapes et c'est le sujet lui-même qui procède à l'analyse et non l'observateur.

- ⇒ Association continuée
- ⇒ On présente aux sujets un terme inducteur et on leur demande de donner par écrit trois mots ou expressions qui leur viennent à l'esprit en relation avec le mot inducteur.
- ⇒ Justification des réponses
- ⇒ Les sujets sont ensuite amenés à justifier leurs propres réponses. Ils doivent expliciter les raisons de leur choix par écrit, et ceci pour les trois termes induits
- ⇒ Analyse des relations entre inducteurs et induits
- ⇒ On présente au sujet les vingt huit connecteurs définis dans le modèle. Il doit répondre par « oui, » « non » ou « peut-être » pour chacun des mots induits

II.4 La construction de notre questionnaire SCB

Le questionnaire donné aux élèves a été élaboré selon le modèle proposé par Guimelli et Rouquette 1994, avec comme terme inducteur : le mot « travail ». L'opérationnalisation de ce questionnaire s'est faite en trois étapes, comme le mentionne le modèle.⁵⁵ Une première page est destinée à l'écriture des mots induits, une ligne par mot. Puis à l'écriture des explicitions, une ligne par explication. Les pages suivantes comprennent les SCB, les schèmes de bases modélisés par les auteurs nommés

⁵⁵ (voir modèle de questionnaire page 201).

supra, nous n'avons rien changé au modèle, l'élève doit cocher les cases selon ses réponses, une page par mot induit.

II.5 La passation des questionnaires

Ces questionnaires ont été distribués à tous les élèves de 5^e et de 4^e. Ils ont été remplis en présence du chercheur d'une manière collective durant une heure de français avec la présence du professeur de français dans la classe, celui-ci n'est pas intervenu excepté pour répondre à une demande concernant le sens d'un mot. Tous les élèves de la 6^e à la 4^e ont répondu à ce questionnaire d'une manière individuelle.

Le fait que ces questionnaires furent remplis dans le cadre scolaire, cela a pu contribuer à influencer les réponses, toutefois, il nous semble que cela correspond aux attentes de cette recherche qui s'intéresse aux rapports aux savoirs scolaires. En effet, les éléments à mettre en lumière sont essentiellement scolaires même si nous savons que le social influe sur le travail scolaire et que les représentations que nous appelons « scolaires » sont des représentations sociales portant sur des objets précis en contexte scolaire.

Les élèves ont mis un temps variable pour répondre aux questionnaires en fonction de leur âge.

II.5.1 Les difficultés rencontrées

Ce questionnaire en apparence facile au début a donné du « fil à retordre » aux élèves de 6^e⁵⁶ qui ont eu besoin d'explications supplémentaires concernant les liens entre le mot inducteur et les mots induits. Certaines questions n'étaient pas très explicites pour eux. Des élèves ont manqué de temps pour achever leur questionnaire, ceux non terminés n'ont pas été exploités.

II.6 Comment traiter les données du questionnaire SCB

Les pages suivantes présentent le questionnaire SCB tel qu'il fut donné aux élèves. Quatre pages ont été nécessaires pour y répondre: (p.201)

1. La première page doit être remplie en suivant l'ordre demandé : un mot par numéro de rang d'apparition et une explication pour chaque mot.

⁵⁶ Les questionnaires remplis par les 6^e et les 3^e n'ont pas été exploités au regard de l'échantillon d'élèves qui nous intéressait.

2. Les pages suivantes, (P2, P3, P4) comportent chacune un tableau identique. Un tableau pour chaque mot induit. Les réponses inscrites dans l'exemple sont celles d'une élève de classe de 5^e. (voir p.201)

⇒ Seuls les « oui » ont une importance (comptage des « oui »)

Le comptage des « oui » se fait selon les résultats que le chercheur veut mettre en évidence, c'est à dire, soit confirmer les mots du noyau central, soit vérifier sur quelle dimension de la représentation, les élèves ont activé leurs réponses. Guimelli (2003). Quatre possibilités s'offrent à lui :

1. la totalité des « oui » sur tous les mots ;
2. la totalité des « oui » sur un mot ;
3. la totalité des « oui » inscrits sur un SCB particulier ;
4. la totalité des « oui » d'un mot inscrit sur un SCB particulier.

II.6.1 La totalité des « oui » concernant les trois mots

Ce comptage permet de spécifier si les mots induits ont des relations fortes ou non avec le mot inducteur. C'est une analyse globale. Celle-ci peut se faire :

a. *Par élèves* : On commence par comptabiliser les « oui » par élève, dans l'exemple nous avons $9+9+16=34$ oui. Sachant que les réponses possibles de oui seraient le nombre total de connecteurs par mot soit 28 connecteurs multipliés par le nombre de mots soit 3 ce qui fait $28 \times 3 = 84$ oui (réponse idéale). Dans cet exemple nous voyons que l'élève a signifié 34 « oui ». Plus le nombre de oui de l'élève est proche de la réponse maximale, plus le mot induit a des significations proches du mot inducteur. Par ce procédé, le chercheur obtient ainsi une vision globale de la représentation chez un élève.

b. *Par groupe* : On peut le faire par groupe, on comptabilise donc tous les « oui » du groupe concerné et le chercheur obtient ainsi une vision globale des représentations du mot « travail » pour le groupe. Ceci peut-être utile dans les comparaisons de groupes.

II.6.2 La totalité des « oui » concernant un seul mot

Ce comptage peut se faire par élève ou par groupe comme précédemment spécifié, ce qui permet souvent de déterminer si un mot appartient ou non au noyau central d'une représentation. Le comptage se fait :

a) Par élève : il faut comptabiliser tous les « oui » d'un élève qui a noté « apprentissage » comme réponse induite et ainsi de suite pour les autres mots. On obtient ainsi la somme des « oui » pour le mot induit par élève.

b) Par groupe : il faut comptabiliser tous les « oui » des tous les élèves qui ont noté « apprentissage » comme réponse induite et ainsi de suite pour les autres mots. On obtient ainsi la somme des « oui » pour le mot induit pour tout le groupe ;

Ces mêmes analyses se font pour les deux autres mots.

II.6.3 L'analyse peut se faire par SCB

A/ par SCB sur la totalité des mots ce qui affine l'analyse puisque le chercheur définit sur quelle fonction de la représentation le mot va s'activer, soit sur l'explication (fonction descriptive), la pratique (fonction prescriptive) ou les valeurs (fonction attributive). On peut faire l'analyse par SCB/élève ou SCB/groupe :

a) Par élève

- Fonction descriptive pour les trois mots induits (apprentissage, devoirs, difficulté) l'élève a donné 12 oui. Sachant que les réponses possibles de oui seraient le nombre total de connecteurs pour la fonction descriptive soit 9 connecteurs multipliés par les 3 mots, le nombre de mots pour une réponse idéale serait $9 \times 3 = 27$ « oui »
- Fonction prescriptive pour les trois mots induits (apprentissage, devoirs, difficulté) l'élève a donné 13 oui. Sachant que les réponses possibles de oui seraient le nombre total de connecteurs pour la fonction prescriptive soit 12 connecteurs multipliés par 3 mots, le nombre de mots pour une réponse idéale serait : $12 \times 3 = 36$ « oui »

- Fonction attributive pour les trois mots induits (apprentissage, devoirs, difficulté) l'élève a donné 09 oui. Sachant que les réponses possibles de oui seraient le nombre total de connecteurs pour la fonction attributive soit 7 connecteurs multipliés par 3 mots, le nombre de mots pour une réponse idéale serait : $7 \times 3 = 21$ « oui »

b) Par groupe : il faut comptabiliser tous les « oui », de tous les mots induits, de tous les élèves sur chacune des trois fonctions. On obtient ainsi la somme des « oui » sur chaque fonction : n « oui » sur la fonction, descriptive, n « oui » sur la fonction prescriptive et n « oui » sur la fonction attributive pour tout le groupe.

B/ Par SCB sur un seul mot. Cette analyse affine encore les résultats.

a) Par élève : l'exemple de ce questionnaire donne le premier mot induit : « apprentissage » on a sur :

- La fonction descriptive : 3 oui sur 9 connecteurs
- La fonction prescriptive : 3 oui sur 12 connecteurs
- La fonction attributive : 3 oui sur 7 connecteurs

On continue le même comptage pour tous les élèves

b) Par groupe : il faut comptabiliser tous les « oui » du même mot, de tous les sujets sur chaque fonction, comme mentionné ci-dessus. On obtient ainsi la somme de tous les « oui » pour tous les élèves sur une seule fonction.

A partir de ce comptage, le chercheur doit calculer l'indice de valence totale si le comptage est fait sur la totalité des « oui » ou l'indice de valence partielle si le comptage est fait par fonction⁵⁷.

II.7 Les applications

Le calcul de l'indice de valence totale peut être utile pour le repérage systématique du système central des représentations sociales. En effet, les propositions

⁵⁷ Voir questionnaire SCB p. 201 à 204

théoriques formulées à propos de ce système, (Abric, 1994) suggèrent qu'il « organise» ou qu'il « gère » la signification de l'ensemble du champ représentationnel. (Guimelli, 2003)

La valence partielle est un indicateur pertinent pour établir des comparaisons entre sous-groupes. Ou si elle est calculée sur le mot, pour vérifier la centralité du mot.

Les pages suivantes montrent un exemple de questionnaire SCB rempli par une élève de 5^e.

MODELE DE QUESTIONNAIRE SCB (exemple de réponse élèves de 5^e)

Lorsque tu rentres de l'école tes parents te demandent si tu as bien travaillé. Dis moi ce que tu penses du travail que tu fais à l'école. Par exemple, à partir de ce mot « **travail** » écris trois mots ou expressions qui te viennent spontanément à l'esprit :

Réponse 1 : ... « *apprentissage* »

.....
.....

Réponse 2 : « *devoirs* »

.....
.....

Réponse 3 : « *difficulté* »

.....
.....
.....

J'ai répondu (ta réponse 1) « *apprentissage* » Parce que
« *allé à l'école te permet d'apprendre des choses* »

.....
.....

J'ai répondu (ta réponse 2) « *devoirs* » Parce que
« *Travailler c'est faire des devoirs* »

.....
.....

J'ai répondu (ta réponse 3) « *difficile* » Parce que
L'école c'est difficile

.....
.....
.....

Réponse 1 _____ « apprentissage » _____

	Expressions standards pour la réponse 1	Oui	non	je ne sais pas
<div> <div>Total oui 3</div> <div>descriptive</div> </div>	SCHEME LEXIQUE			
	SYN Travail signifie la même chose que ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	DEF Travail peut-être défini comme ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ANT Travail est le contraire de ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	SCHEME VOISINAGE			
	TEG Travail fait partie de, est inclus dans ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	TES Travail a pour exemple ou comprend ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	COL Travail appartient à la même catégorie que ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	SCHEME COMPOSITION			
	COM Travail est une composante de ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<div> <div>Total oui 3</div> <div>Prescriptive</div> </div>	DEC Travail a pour composante ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	ART Travail et ta réponse 1 sont deux constituants de la même chose	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	SCHEME PRAXIE			
	OPE Travail fait ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	TRA Travail a une action sur ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	UTI Travail utilise ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ACT C'est ta réponse 1 qui fait travail	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	OBJ Travail est une action qui a pour objet ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	UST Pour faire travail on utilise ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	FAC ta réponse 1 est une personne qui agit sur travail	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<div> <div>Total oui 3</div> <div>attributive</div> </div>	MOD ta réponse 1 désigne une action que l'on peut faire sur travail	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	AOB ta réponse 1 désigne un outil que l'on utilise pour travail	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	TIL Travail est utilisé par ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	OUT On utilise travail pour faire ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	AOU Travail est un outil que l'on peut utiliser pour ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	SCHEME ATTRIBUTION			
	CAR Travail est toujours caractérisé par ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	FRE Travail est souvent caractérisé par ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	SPE Travail est éventuellement caractérisé par ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	NOR Travail doit avoir la qualité de ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	EVA ta réponse 1 évalue travail	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	EFF Travail a pour conséquence ta réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	COS Travail a pour cause ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Total oui : 9

Réponse 2 _____ « *devoirs* » _____

	Expressions standards pour la réponse 2	Oui non je ne sais pas
	SCHEME LEXIQUE	
SYN	Travail signifie la même chose que ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
DEF	Travail peut-être défini comme ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ANT	Travail est le contraire de ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	SCHEME VOISINAGE	
TEG	Travail fait partie de, est inclus dans ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TES	Travail a pour exemple ou comprend ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COL	Travail appartient à la même catégorie que ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	SHEME COMPOSITION	
COM	Travail est une composante de ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
DEC	Travail a pour composante ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ART	Travail et ta réponse 1 sont deux constituants de la même chose	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	SCHEME PRAXIE	
OPE	Travail fait ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TRA	Travail a une action sur ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
UTI	Travail utilise ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
ACT	C'est ta réponse 1 qui fait travail	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
OBJ	Travail est une action qui a pour objet ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
UST	Pour faire travail on utilise ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
FAC	ta réponse 1 est une personne qui agit sur travail	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
MOD	ta réponse 1 désigne une action que l'on peut faire sur travail	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
AOB	ta réponse 1 désigne un outil que l'on utilise pour travail	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TIL	Travail est utilisé par ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
OUT	On utilise travail pour faire ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
AOU	Travail est un outil que l'on peut utiliser pour ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	SCHEME ATTRIBUTION	
CAR	Travail est toujours caractérisé par ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
FRE	Travail est souvent caractérisé par ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
SPE	Travail est éventuellement caractérisé par ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
NOR	Travail doit avoir la qualité de ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
EVA	ta réponse 1 évalue travail	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
EFF	Travail a pour conséquence ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COS	Travail a pour cause ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Total oui 16

Réponse 3 _____ « difficile » _____

	Expressions standards pour la réponse 3	Oui non je ne sais pas
	SCHEME LEXIQUE	
SYN	Travail signifie la même chose que ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
DEF	Travail peut-être défini comme ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ANT	Travail est le contraire de ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	SCHEME VOISINAGE	
TEG	Travail fait partie de, est inclus dans ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TES	Travail a pour exemple ou comprend ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COL	Travail appartient à la même catégorie que ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	SCHEME COMPOSITION	
COM	Travail est une composante de ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
DEC	Travail a pour composante ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ART	Travail et ta réponse 1 sont deux constituants de la même chose	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	SCHEME PRAXIE	
OPE	Travail fait ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TRA	Travail a une action sur ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
UTI	Travail utilise ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ACT	C'est ta réponse 1 qui fait travail	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
OBJ	Travail est une action qui a pour objet ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
UST	Pour faire travail on utilise ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
FAC	ta réponse 1 est une personne qui agit sur travail	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
MOD	ta réponse 1 désigne une action que l'on peut faire sur travail	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
AOB	ta réponse 1 désigne un outil que l'on utilise pour travail	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TIL	Travail est utilisé par ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
OUT	On utilise travail pour faire ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
AOU	Travail est un outil que l'on peut utiliser pour ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	SCHEME ATTRIBUTION	
CAR	Travail est toujours caractérisé par ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
FRE	Travail est souvent caractérisé par ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
SPE	Travail est éventuellement caractérisé par ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
NOR	Travail doit avoir la qualité de ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
EVA	ta réponse 1 évalue travail	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
EFF	Travail a pour conséquence ta réponse 1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COS	Travail a pour cause ta réponse 1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Total oui : 9

Les élèves en difficulté ayant été observés et ayant également fait l'objet d'un entretien ont, bien sûr, répondu à ce questionnaire SCB.

III. Fiche signalétique

Pour compléter nos informations sur l'élève et éventuellement utiliser certaines variables dans notre analyse, une fiche signalétique a été remise à chaque sujet participant à la recherche, elle précise (annexes p 262.) :

- ⇒ L'âge,
 - ⇒ Le sexe,
 - ⇒ La profession des parents,
 - ⇒ La participation ou non à des activités extra scolaires
 - ⇒ Le métier envisagé
 - ⇒ La moyenne en français sur les deux années scolaires 2010/2011, 2011/2012.
- Une troisième moyenne : 2012/2013 a été ajoutée par le chercheur en juin 2013.

Pour affiner notre analyse concernant le rapport au savoir des élèves en difficulté, nous pouvons également procéder à des analyses comparatives entre les réponses de ces élèves et celles d'élèves d'un autre type.

Pour garder l'anonymat des élèves, tous les noms inscrits sur les questionnaires ont été modifiés et chaque élève est désignée par numéro. Les référencer était nécessaire pour permettre l'étude comparative entre les différentes analyses.

Nous allons maintenant présenter dans la partie IV qui suit, les analyses des données recueillies selon les quatre procédés d'investigation : observations, entretiens, questions ouvertes et questionnaire SCB.

IV Analyses des données

Analyse de l'échantillon

Analyse des Observations

Analyse des Entretiens

**Analyse
des Questions ouvertes**

**Analyse
des Questionnaires SCB**

Interprétation des résultats

IV

Analyse des données

Cette quatrième partie de la thèse va rendre compte des interprétations concernant les résultats obtenus à partir des données recueillies lors de notre enquête. Nous nous sommes intéressés dans un premier temps aux relevés d'observations faits dans l'atelier de création littéraire afin de mettre en évidence les élèves que nous considérons comme investis dans la tâche scolaire et ceux considérés peu investis. Cette première étape nous a permis de dégager deux groupes d'élèves. Le travail de dépouillement des grilles d'observations a été effectué manuellement par le chercheur

Dans un second temps, nous avons traité les corpus concernant les discours des élèves observés qui ont été recueillis au cours d'entretiens personnalisés afin de dégager les représentations de ces sujets participant du rapport au savoir.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur le modèle théorique des représentations en situation (J.C. Abric, 1994). Il nous permet d'explorer les représentations de soi, c'est à dire comment l'élève se perçoit dans ce travail d'écriture, les représentations d'autrui, en d'autre termes, comment il perçoit-il les autres, les représentations du contexte qui peuvent se moduler en fonction du travail et des conditions de mise en œuvre de ce travail ; les représentations de la tâche, qui est dans cette étude, la tâche scolaire et la tâche créative, rappelons que dans l'atelier de création littéraire, elle n'a pas d'enjeu d'évaluation sommative ; et les représentations autres liées notamment aux savoirs disciplinaires. Ces cinq aspects des représentations peuvent nous éclairer sur le sens que ces élèves vont donner à leurs actions et aux objets en situation scolaire ordinaire et spécifique à l'atelier. Sachant que la représentation n'est pas « reproduction » mais « construction » nous considérons que « *la part d'autonomie et de création individuelle* » (D. Jodelet, 1984) qu'elle sous-tend participe à la construction même des rapports au savoir de chaque élève. Cette analyse nous permet de chercher comment les représentations de la situation, scolaire en général et celle plus spécifique de l'atelier de création littéraire, peuvent être associés à l'investissement des élèves en difficulté.

Nous avons utilisé l'aide du logiciel « Iramuteq » pour effectuer une analyse sémantique. La CHD, proposée par le logiciel ainsi que le concordancier, a permis de faire une lecture des classes extraites des corpus et de les analyser.

Sur toute la population des élèves du collège concernée par l'atelier de création littéraire, nous avons, dans un troisième temps, traité les corpus tirés des six questions ouvertes qui leur furent proposées. L'analyse de ces questions doit nous permettre de mettre en lumière les représentations de leur place à l'école, les représentations d'un cours de français perçu bon ou mauvais, les représentations du travail d'écriture d'un livre, les représentations du travail à l'école et les représentations de l'école idéale. Ces représentations nous semblent des éléments importants de la construction de leurs rapports aux savoirs scolaires. Nous avons analysé les contenus de discours en fonction du niveau des élèves du collège que nous avons établi selon leur évaluation sommative en Français. Nous avons donc cinq catégories d'élèves : les faibles Investis réguliers (I), les faibles Investis Irréguliers (IR), les Moyens faibles (Mf), les Moyens Forts (MF) et les Forts (F).

Au regard de ces résultats, nous avons établi des comparaisons de discours des élèves faibles investis (moyenne en français ≤ 10) et les autres. Nous souhaitons voir s'il existe une éventuelle similitude, mais aussi des écarts entre ces différents discours concernant la relation à l'école et la participation à cet atelier ceci afin de définir si les rapports au savoir des élèves en difficulté sont éloignés des autres élèves ; et quelle est la nature de cet éloignement s'il existe. Nous avons également utilisé le logiciel « Iramuteq » pour effectuer ce travail.

Ces analyses se sont terminées par le dépouillement des questionnaires SCB qui nous renseignent sur les représentations du travail scolaire. Ce procédé de recueils de données quantitatif nous permet d'accéder au noyau central des représentations pour chaque population c'est à dire investis réguliers (I), Investis irréguliers (IR), Moyen faibles (Mf), moyens forts (MF) et forts (F). Pour chaque population les données du questionnaire SCB ont été traitées en deux temps. Dans un premier temps, par la technique de catégorisation de l'évocation libre hiérarchisée (Vergès, 2001) permettant de faire apparaître les termes présentés possiblement centraux dans une représentation donnée (ici celle du travail). Dans un deuxième temps, par la mesure pour chacun de ces termes, d'un indice de Valence permettant de tester leur poids dans la centralité.

Nous proposons donc la présentation de l'analyse des résultats de nos recueils

de données en quatre parties distinctes : l'analyse des observations, l'analyse des entretiens, l'analyse des questions ouvertes, et l'analyse des questionnaires SCB. A partir de ces résultats nous pourrions procéder à des études comparatives entre groupes.

Les analyses des pré-observations qui ont permis de prendre une décision quant à la mise en route de l'atelier de création littéraire se trouvent en annexes : grilles page 14, analyses et tableau pages 17 et 18.

IV

Chapitre 1

Analyse de l'échantillon

Dans ce chapitre, nous présentons notre échantillon d'élèves ayant participé à cette recherche. Nous avons pris en considération des indicateurs positionnels, des variables relevant de leur statut scolaire, des variables d'opinion qui pourraient avoir un certain poids dans l'ancrage des représentations.

I. Indicateurs Positionnels

a) Sexe

- 36 filles
- 37 garçons

b) Age

les élèves inscrits dans les classes de 6^e et 5^e la première année lors de l'observation en atelier de création littéraire avaient entre 10 ans et 13 ans

la deuxième année lors des entretiens et des recueils de données avaient donc un an de plus soit entre 11 et 14 ans.

c) statut scolaire

Notre recherche se fait sur des groupes épistémiques, donc nous avons catégorisé les élèves selon leur statut scolaire afin de pouvoir comparer les représentations de ces élèves selon les statuts scolaires et en mesurer les écarts.

Nous avons établi quatre catégories : les faibles, les moyens faibles, les moyens forts et les forts

Groupe des faibles : 18 élèves

10 filles

8 garçons

Ces dix huit élèves sélectionnés correspondent aux élèves ayant des résultats scolaires en dessous de la moyenne.

Groupes des moyens faibles : 19 élèves

8 filles

10 garçons

Ces élèves ont des moyennes en français variant de >10 à <13

Groupe des moyens forts : 18 élèves

8 filles

10 garçons

Ces élèves ont des moyennes en français variant de >13 à <16

Groupes des forts : 18 élèves

10 filles

8 garçons

Ces élèves ont des moyennes en français supérieur à 16

II. Indicateurs factuels

Nous avons demandé aux élèves de nous indiquer des renseignements sur leurs activités extra scolaires, sportives ou culturelles et sur leurs perspectives d'avenir en nous donnant des indications sur la longueur de leurs études et le métier futur envisagé. Nous avons également une question sur le métier des parents.

II.1 Statut social des parents et statut scolaire

En croisant le statut social des parents avec le statut scolaire des élèves, nous constatons que les résultats confirment la norme nationale qui mentionne que les enfants de cadre réussissent mieux à l'école font davantage d'études supérieures que les enfants au statut social moins élevé. Forts : 12 parents sur 18 sont cadres.

Tableau N° 7bis

Statuts scolaires des élèves	Ouvrier agriculteur	employé	cadre	
Faibles	9	6	3	18
Moyens faibles	6	8	4	18
Moyens forts	6	8	4	18
forts	4	6	12	18

II.2 Statut scolaire et métier futur

Les conditions sociales et familiales jouent un rôle dans le choix possible d'un métier, ces résultats sont sans surprises, ils corroborent les statistiques nationales.

Tableau N°7ter

Statuts scolaires des élèves	Ouvrier agriculteur	employé	cadre	NE SAIS PAS
Faibles	6	7	3	2
Moyens faibles	3	6	5	3
Moyens forts	2	4	8	4
forts	0	1	14	3

Notre échantillon formé d'élèves de collège classique, comportant une population hétérogène dans un quartier d'Albi non classé ZEP ne connaît pas de difficultés particulières, donc notre échantillon révèle la population hétérogène d'une ville.

IV

Chapitre 2 Analyses des observations

I. Analyse des grilles d'observation

Nous allons maintenant procéder aux dépouillements des grilles d'observations afin de quantifier les différents éléments porteurs d'indices d'investissement. Ce premier travail de dépouillement est essentiellement quantitatif dans le sens où il nous est nécessaire de comptabiliser les faits concernant les actes positifs ou négatifs au cours de l'atelier.

Ces items liés aux faits sont également porteurs de significations qualitatives comme par exemple, apporter son travail régulièrement peut-être un indice d'intérêt porté à l'objet, mais ne peut être signifiant à lui tout seul de cet intérêt. C'est pourquoi nous pensons que ces faits observés peuvent contribuer à catégoriser les élèves dans des groupes différents que nous nommerons « investis réguliers » et « investis irréguliers. » Cette catégorisation va nous permettre ensuite d'affiner notre recherche en analysant les discours des élèves en fonction des catégories. *« La catégorisation des faits est une étape cruciale dans l'appréhension qu'opère le chercheur du réel. C'est un moment de structuration et ou d'interprétation des phénomènes »* (L. Paquay, 2006)

Les observations permettent de dégager les attitudes, les comportements des élèves mais aussi le résultat que nous pouvons déduire à partir du produit d'écriture final.

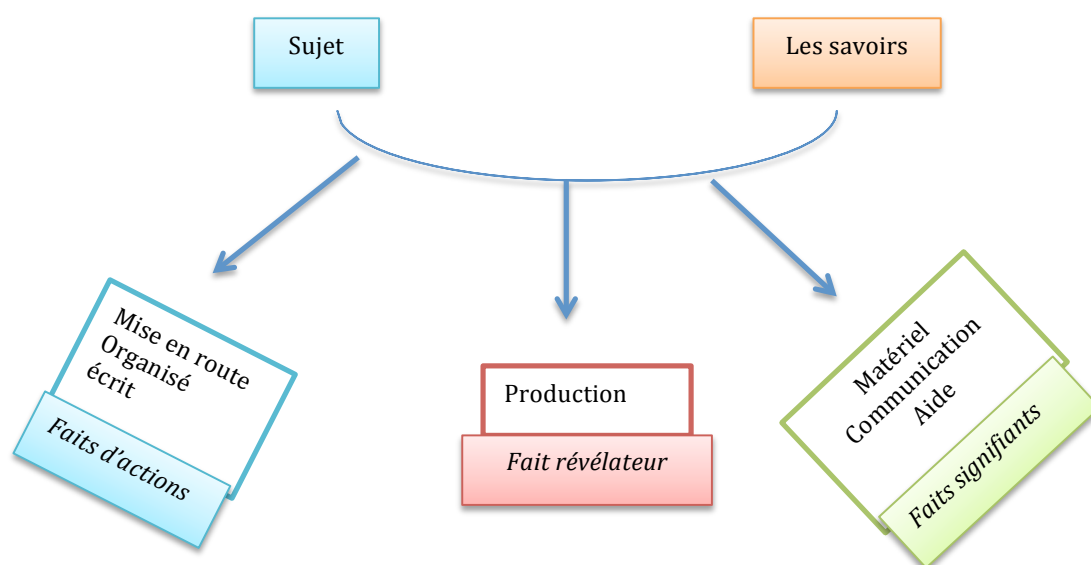
Les éléments observés sont des faits c'est à dire des moments précis liés à l'activité de travail que les élèves étaient en train de faire dans l'atelier de création littéraire. Voici les différentes variables et les attentes que nous avons élaborées :

1. Mise en route : le temps de mise en route nous semble révélateur d'une envie de travailler
2. Matériel : l'élève qui oublie souvent son matériel pourrait ne pas montrer d'intérêt pour ce travail.
3. Communication, nous postulons que les temps d'échanges entre pairs sont des moments importants de structuration du travail en cours. Ils sont source de création et de convivialité.

4. L'acte d'écrire montre la participation active du sujet.
5. Organisé est une variable significative de l'investissement de l'élève dans la composition de son histoire.
6. Demande d'aide : nous supposons qu'un élève qui demande de l'aide pour avancer dans son travail est occupé par la qualité de ce qu'il fait.
7. Production d'écrit : le produit fini garant de la participation.

Nous avons divisé les faits observés en trois catégories, les faits qui dévoilent immédiatement l'activité du sujet et qui montre son investissement dans l'exécution d'une tâche demandée. Le sujet fait, on voit ce qu'il fait. Ces actions sont immédiatement révélatrices de son investissement. Ensuite nous avons dégagé les faits significatifs c'est à dire ceux qui par leur connotation démontrent l'investissement de l'élève, comme communiquer avec son binôme pour faire avancer l'histoire ou la corriger. Et enfin les faits révélateurs comme le produit fini qui est un indicateur de ce que l'élève a fait donc de son investissement dans cette tâche précise.

Faits observés tableau N°7

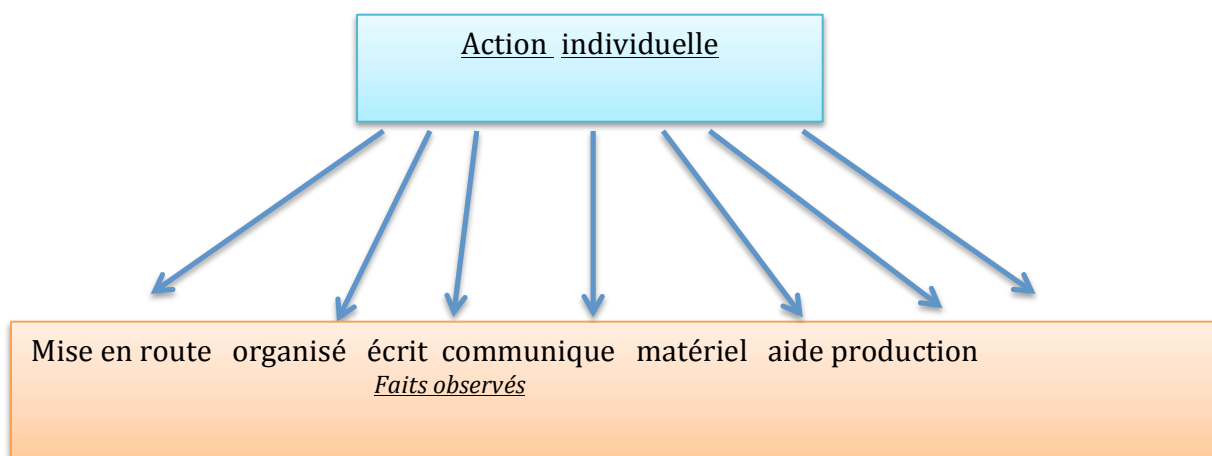


Pour mettre en relation les données théoriques du rapport au savoir et les résultats de nos observations, nous positionnons les variables d'investissement que nous avons dégagées sur la dimension actancielle ou pratique du rapport au savoir exprimée dans le chapitre théorie Rappelons les dimensions dégagées par la littérature : dimension sociale, la dimension cognitive, la dimension des pratiques, dimension affective.

A travers les observations que nous avons menées pour dégager des conduites et des comportements, nous pouvons dire que :

- ⇒ L'activité du sujet se dévoile à travers trois variables : « mise en route », « organisé » et « écrit » ce sont des faits présentant des conduites immédiatement explicites.
- ⇒ Les relations aux autres sont reconnaissables dans les rapports de « communication » entre les binômes Ce sont des faits ayant une signification connotée, c'est à dire qu'ils présagent des échanges constructifs autour du sujet d'écriture, l'observation a mentionné la différence entre parler de l'objet de travail et le bavardage anodin. ils démontrent la coopération. La demande d'aide peut également se positionner sur cette dimension parce qu'elle implique la communication.
- ⇒ Les rapports à la situation ont été observés par la variable « matériel » ou la demande « d'aide ». L'oubli du matériel spécifique à l'atelier peut connoter un désintérêt envers l'activité et l'inverse, la demande d'aide peut présager un besoin de travail bien fait.
- ⇒ « La production d'écrit final » est un fait révélateur de comment le sujet signifie le savoir et s'y rapporte. La production n'est pas annotée d'une évaluation sommative ni même qualifiée dans une catégorie bonne ou mauvaise. Elle est entendue comme un ensemble ayant une cohérence, une certaine consistance pour être présentée aux autres et reconnue comme une œuvre de fiction. Seul le groupe est qualifié pour décider d'incorporer son histoire à l'ensemble dans un livre collectif.

Opérationnalisation de la dimension actancielle (ou praxique) des rapports au savoir



Liens entre faits observés et dimension actancielle des rapports au savoir N°8

Les critères d'observation qui ont constitué notre grille d'observations, sont liés aux faits, c'est à dire à ce que fait l'élève dans un moment précis. Nous les avons catégorisés en trois groupes : les faits d'action dont le sens est visible dans l'immédiateté, les faits signifiants qui connotent une certaine forme d'investissement et les faits révélateurs qui fournissent des informations sur le produit fini.

Tableau N° 8
Faits observés

Faits observés	observations		
Fait agissant	Temps de mise en route	écriture	organisation
Fait signifiant	Matériel oublié	communication	aide
Fait révélateur	Production d'écrit		

II. Les observations d'élèves en difficulté

Chaque analyse a été faite individuellement, les faits de chaque élève observé ont été notés séparément, nous avons donc 18 analyses d'observations.

Les actes observés sont les suivants :

1. Le temps de mise en route du travail personnel
2. La régularité dans l'oubli ou non du matériel
3. Nature de sa communication avec les autres, ou avec le professeur
4. Son assiduité à écrire son propre texte
5. L'organisation de son travail
6. La demande d'aide pour avancer dans le travail
7. L'évaluation de la production d'écrit

Pour chaque élève nous avons noté par mois les items observés par séances. Puis en fin d'analyse, nous avons fait un petit bilan de l'observation par rapport à la personnalité de l'élève et noté sa moyenne en français des trois dernières années, c'est à dire de 2010 à 2013.

Pour décrypter les données recueillies, il est nécessaire d'avoir quelques informations sur la lecture des tableaux d'observation. Ci-dessous les explications concernant les codes de présentation de la grille d'observation, la définition des sigles.

II.1 Codes de lecture des différents résultats

L'exemple ci-dessous permet de comprendre les différents sigles ou annotations chiffrées.

Exemple extrait d'un tableau d'observation

Mois	Temps	matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier 4	4 / 4 + 5'	Matériel oublié 2/4	5/12 bavardages 7 /12 sur travail	Ecrit non 5/12 Oui 7/12	organisé A 2/4 M 2/4	P 4/4	A 2/4 M 2/4	M 4/4

Mois : Au mois de janvier l'élève a été observé pendant 4 séances

Temps : « 4 /4 » = le chiffre au dénominateur indique le nombre de séances observées en janvier, l'élève était présent aux 4 séances

Il a mis plus de 5 minutes à se mettre au travail pendant les quatre séances

Matériel : « 2/4 » = le matériel a été oublié 2 fois durant ces 4 séances observées

Communication : « 5/12 » = le chiffre au dénominateur indique le nombre de pointages sur la communication ou le bavardage non lié au travail en cours. Trois pointages par observation ce qui fait un total de : 4 séances x3 pointages = 12. La lecture se fait ainsi : l'élève a été pointé 5 fois en train de bavarder sur autre chose que son sujet d'écriture pendant les quatre séances d'observations du mois de janvier et 7 fois sur le thème de son histoire.

Participation :

- **Ecrit** : La même lecture que pour l'item « communication » se fera pour l'acte d'écrire.
- **Est organisé** : Sur l'item organisé, le pointage s'est fait par séance. A 2/4 signifie que l'élève pendant deux séances, n'a pas montré la preuve de l'organisation de son travail A= aucune, puis pendant deux séances il y a eu des améliorations M =Moyen.

Aide : P 4/4, il a **peu** demandé de l'aide pendant les quatre séances

La production d'écrit personnelle: deux séances ont été négatives : A 2/4 puis deux séances moyennement productive : M 2/4.

II.1.1 Définition des sigles :

Temps : Temps de travail divisé en trois durées : - 5' 5' + 5'

Matériel : le chiffre au numérateur mentionne le nombre de fois oublié sur le nombre de séances

Communication : divisé en deux catégories : les bavardages et la communication sur le travail

Participation :

- Codage de *l'organisation* : A = aucune M= moyen B= bon TB = très bon
- codage de sa participation dans *l'acte d'écrire* : trois pointages dans la séance

Aide : Codage de l'aide : P= peu M= moyen S= souvent

La production d'écrit personnelle Codage de la production d'écrit :

- A = pas de travail d'écrit seul
- M = entre 2 et 3 lignes
- B = entre 4 et 7 lignes
- TB = à partir de 8 lignes

II.1.2 Les fiches d'observations

Les fiches de résultats sont anonymes et chaque élève est représenté par un numéro. Le même numéro se retrouve sur les questions ouvertes et retranscriptions des entretiens ainsi que sur les fiches du questionnaire SCB et les fiches signalétiques de renseignements. Sur chaque feuille d'observation nous avons mentionné le nombre de personnes inscrites dans le groupe de travail d'écriture et leur degré d'évaluation sommative inscrit en sigle allant de M à TB. Les élèves en difficulté observés sont indiqués par D = difficultés. Les indications concernant les binômes peuvent être porteuses de sens quant à la progression de l'élève.

II.2 Les résultats

5 analyses d'élèves de 6^e

Fiches signalétiques : N°11 - N°13 - N°17 - N°61 – N°84

- 2 élèves en difficulté scolaire et de comportement
- 2 élèves en difficulté scolaire
- 1 élève dyslexique et en difficulté scolaire

13 analyses d'élèves de 5e

Fiches signalétiques : N°35 - N°39 - N°42 - N°45 - N°123 - N°131 - N°139 - N°140 -
N°172 - N°219 - N°222 N°232 N°244

- 6 élèves en difficulté scolaire et comportement
- 5 élèves en difficulté scolaire
- 1 élève en retrait et isolé
- 1 élève dyslexique et en difficulté scolaire

La lecture des ces analyses va permettre d'identifier les élèves qui se sont investis régulièrement et ceux qui se sont investis irrégulièrement. Pour ce faire, nous indiquons le seuil qui nous permet de les catégoriser en deux groupes distincts. Le résultat est inscrit en bas de chaque feuille d'analyse.

La production d'écrits du groupe inscrite en dernière colonne de chaque tableau, est notée comme valeur indicative mais n'est pas comptabilisée pour définir les catégories, les résultats scolaires de chaque élève observé, que nous mentionnons dans un tableau en fin des résultats de la grille d'observation, peuvent aider à comprendre le comportement de l'élève en difficulté.

Les séances informatiques servent d'appuis en cas d'hésitations à propos de la catégorisation des résultats et peuvent intervenir dans la discussion.

Chaque item fera l'objet d'un résumé où nous soulignerons les faits permettant de considérer l'investissement (I) versus non investissement (NI) dans la rubrique tendance.

Enfin, le nombre de modalités de type « investis » comparé au nombre de modalités de type « non investis » permettra le classement en « investis réguliers » (nombre d'I > au nombre de NI) ou en « investis irréguliers » (nombre de NI > au nombre d'I)

Les résultats sont inscrits en dernière ligne et se lisent de la façon suivante :

Tableau N°9
Seuil limite pour définir les catégories d'élèves investis réguliers ou investis irréguliers

	Temps	Matériel	Communication	Ecrit	Organisé	Aide	Production seul
POINTAGES	19	19	45	45	10	19	19
Seuil Investi (I)	$\leq 5'$ (I) ne doit pas dépasser le seuil de 5' à l'installation	≤ 5 oublis (I) ne doit pas dépasser le seuil de 5 oublis de matériel	Travail \geq bavardages (I) Le nombre de communications travail est supérieur au nombre de bavardages hors sujet	OUI \geq NON (I) OUI = le nombre de fois où l'élève écrit NON = le nombre de fois où il n'écrit pas Les OUI doivent être supérieurs au NON	A+M \leq B+TB (I) La somme des sigles A+M (voir ci-dessus) doit être inférieure à la somme des sigles B+TB	P < 6 (I) Le peu de demande d'aide =P doit être inférieur à 6	A \leq 5 (I) La non production d'écrit = A doit être inférieure à 5

Dans les pages qui vont suivre, sont présentées toutes les grilles d'analyse des élèves en difficulté, soit 18 analyses.

N°11 F difficultés scolaire et de comportement

Groupe de trois élèves : Mf+ Mf + Difficulté

M f= (entre 10 et 13) + un élève en difficulté scolaire et de comportement

Mois	Temps	matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier 5 séances	3/3 +5'	Matériel oublié 1/3	3/9 bavardages 6/9 sur travail	Ecrit non 5/9 Oui 4/9	organisé A 1/3 M 2/3	P 1/3 M 2/3	A 1/3 M 2/3	M 3/3
Février 2séances	2/2 +5'	Oubli 1/2	2/6 bavardages 4/6 sur travail	écrit non 1/6 oui 6/6	M 1/2 B 1/2	M 2/2	M 1/2 B 1/2	B 1/2 B 1/2
Mars 5 séances	3/ 5 +5' 2/5 5'	Oubli 1/5	5/15 bavardages 10/15 sur travail	Ecrit non 5/15 oui 10/15	M 3/5 B 2/5	M 3/5 S 2/5	M 3/5 B 2/5	M 1/5 B 4/5
				Participation	Recherche			
Avril 2 séances	1/2 +5' 1/2 5'	1/2	2/6 bavardages 4/6 travail	Ecrit Non 1/6 oui 5/6	2/6	P 1/2 M 1/2	M 1/2 B 1/2	B 2/2
Mai 4 séances	3/4 5' 1/4 -5'	1/4	2/12 bavardages 10/12 travail	Ecrit non 4/12 oui 8/12	7/ 12	M 1/4 S 3/4	M 1/4 B 2/4 TB 1/4	B 3/4 TB 1/4
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape			
Juin 3 séances	2/3 5' 1/3 -5'	1/4 oublié	2/3	0/3	2/6	P 2/3 M 1/3	M 3/3	M 3/3
Résumé	9 +5' 8 5 2 -5	6 oublis	14 BAVARDAGE 34 TRAVAIL	16 NON 33 OUI	A 1 M 6 B 3 A+M=7	P 4 M 10 S 5	A 1 M 11 B 6 TB 1	M 7 B 11 TB 1
Tendances	NI	NI	I	I	NI	I	I	
Classement	NI = 3		I = 4	I> NI = INVESTI REGULIER				

Temps : un temps de travail régulièrement réparti et toujours en progression.

Matériel : les oublis ont lieu au moins une fois par mois, ce qui n'est pas excessif concernant cet élève qui a plutôt tendance à laisser le travail à la maison plus d'une fois par semaine.

Communication : de gros efforts pour participer et communiquer, chose qui n'est pas acquise pour ce sujet.

La mise en route de l'écriture personnelle a été assez rapide, après un léger flottement au début, on peut constater des progrès assez rapides et une évolution constante.

Informatique : elle semble moins attiré par l'objet ordinateur, mais a fait un effort pour transcrire son texte et participer à la recherche d'images.

Production d'écrit : sa production a évolué tout au long des séances, avec de gros efforts pour atteindre le maximum attendu

Moyennes scolaires en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE3
2010/2011	10.5	11	10
2011/2012	6	08	10
2012/2013	10.5	11.5	10
AVERTISSEMENTS	2		

N°13 F difficulté scolaire ,et de comportement

Groupe de Quatre élèves : B + M + D+ D

B= bon élève (entre 14 et 16) + Mf = moyen (entre 10 et 13) + D = en difficulté scolaire (entre 8 et 10)

+ un élève difficultés scolaires et de comportement

Mois	Temps	Matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier	3/3 +5	Matériel oublié 2/3	6/9 bavardages 3/9 sur travail	Ecrit non 6/9 Oui 3/9	organisé A 3/3	P 2/3 M 1/3	A 2/3 M 1/3	M 3/3
Février	2/2 +5	Oubli 1/2	4/6 bavardages 2/6 sur travail	écrit non 2/6 oui 4/6	A 2/2	P 2/2	A 1/2 M 1/2	M 1/2 M 1/2
Mars	5/5 +5	Oubli 1/5	6/15 bavardages 9/15 sur travail	Ecrit non 6/15 oui 9/15	A 2/5 M 3/5	P 1/5 M 1/5 S 3/5	A 2/5 M 3/5	M 2/5 B 3/5
				Participation	Recherche			
Avril	1/2 +5 1/2 5	1/2	2/6 bavardages 4/6 travail	Ecrit Non 2/6 oui 4/6	3/6	S 2/2	B 2/2	B 2/2
Mai	3/4 5 1/4 -5	1/4	3/12 bavardages 9/12 travail	Ecrit non 4/12 oui 8/12	6/12	M 1/4 S 3/4	B 2/4 TB 2/4	B 1/4 TB 3/4
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape			
juin	2/3 +5 1/3 5	0/4 oublié	2/3	1/3	3/6	P 1/3 S 2/3	M 1/3 B 2/3	M 1/3 B 1/3 TB 1/3
Résumé	<u>13 +5</u> 5 5 1 -5	<u>6 oublis</u>	<u>21 BAVARDAGE</u> <u>31 TRAVAIL</u>	<u>20 NON</u> <u>28 OUI</u>	<u>A 7</u> <u>M 3</u> <u>A+M=10</u>	<u>P 6</u> <u>M 3</u> <u>S 10</u>	<u>A 5</u> <u>M 6</u> <u>B 6</u> <u>TB 2</u>	<u>M 8</u> <u>B 7</u> <u>TB 4</u>
Tendances	NI	NI	I	I	NI	NI	I	
Classement	NI=4		I= 3	I< NI = INVESTI IRREGULIER				

Temps : Bien que cet élève ait des difficultés d'organisation, nous constatons que son temps de travail s'est amélioré d'une manière régulière pendant ces ateliers.

Matériel : par contre, son matériel a été souvent oublié tous les mois au moins une fois, excepté au mois de juin. Ceci peut-être lu de deux façons, soit c'est un désintérêt de la chose, soit ce sont des accidents qui ressembleraient plus à son comportement en classe.

Communication : élève très bavarde et peu attentive en général, elle s'est montrée plutôt raisonnable et a visiblement essayer de participer au travail.

La mise en route de l'écriture personnelle a été difficile et les résultats ne sont pas excellents au niveau de l'organisation

Informatique : sa participation en informatique a été modérée mais réelle.

Production d'écrit : sa production a évolué seulement à partir du mois d'avril. Les trois premiers mois ont été difficiles et la production quasi nulle. Puis elle est passée rapidement à une production plus développée, ceci laisse à penser que son intérêt est né seulement les deux derniers mois. Deux façons de lire cet exploit : est-ce la pression des autres ou bien une réelle envie de participer ?

Comportement : son groupe d'appartenance ne présentant aucun problème particulier, le sujet a suivi l'ambiance générale et n'a pas montré de déviance particulière dont elle a l'habitude en classe. Elle a plusieurs fois été recadrée par les autres sans que l'enseignant n'intervienne.

Moyennes scolaires en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	7	8	7
2011/2012	4.5	6	6
2012/2013	8	8	4.5

N°17 F difficulté scolaire et dyslexique

Groupe de trois élèves : TB + B + D

TB = très bons (entre 16 et 18), B = (entre 14 et 16) + un élève en difficulté scolaire et dyslexique

Mois	Temps	Matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier (1) Absente deux fois	1/1 +5	Matériel oublié 0/1	0/3 bavardages 3/3 sur travail	Ecrit non 1/3 Oui 2/3	organisé A 1/1	P 1/1	M 1/1	B 3/3
Février 2	2/2 -5	Oubli 0/2	2/6 bavardages 4/6 sur travail	écrit non 2/6 oui 4/6	M 1/2 B 1/2	P 2/2	M 1/2 B 1/2	B 1/2 TB 1/2
Mars 5	2/5 5 3/5 -5	Oubli 0/5	5/15 bavardages 10/15 sur travail	Ecrit non 6/15 oui 9/15	M 2/5 B 3/5	P 3/5 M 2/5	M 2/5 B 3/5	B 2/5 TB 3/5
				Participation écrit	Recherche Dico/ internet			
Avril 2	1/2 +5 1/2 5	0/2	2/6 bavardages 4/6 travail	Ecrit Non 0/6 oui 6/6	3/6	S 2/2	B 2/2	TB 2/2
Mai 4	2/4 5 2/4 -5	0/4	3/12 bavardages 9/12 travail	Ecrit non 3/12 oui 9/12	8/12	M 3/4 S 1/4	M 1/4 B 3/4	B 2/4 TB 2/4
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape correction			
Juin 3	1/3 5 2/3 -5	0/4 oublié	1/3	2/3	5/6	S 3/3	B 1/3 TB 2/3	B 1/3 TB 2/3
Résumé	2 + 5 6 5 9 -5	0/4 oubli	12 BAVARDAGE 30 TRAVAIL	11 NON 30 OUI	A 1 M 3 B 4	P 6 M 5 S 6	M 5 B 10 TB 2	B 9 TB 10
Tendances	I	I	I	I	=	I	I	
Classement	I = 6		NI=0	I > NI = INVESTI REGULIER				

Temps : compte tenu des difficultés de ce sujet pour l'écriture et la lenteur avec laquelle elle se met au travail en cours traditionnel, cela est remarquable qu'elle puisse être active dans moins de cinq minutes.

Matériel : on retrouve l'élève consciencieuse qui n'oublie jamais ses affaires.

Communication : peu bavarde en général, on peut constater qu'elle participe aux conversations concernant l'écriture du livre.

La mise en route de l'écriture personnelle n'a pas tardé à porter ces fruits bien qu'elle fût absente pendant deux séances. Nous constatons qu'il n'y a jamais eu de moments négatifs.

Informatique : elle a également participé à la mise en forme des écrits dans tous les domaines demandés.

Production d'écrit : sa production a bien évolué tout au long des séances et soutenue par les autres, (production de groupe excellente) elle a réussi donné le maximum.

Moyennes scolaires en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	9.5	9.5	11.26
2011/2012	4.5	7	5.5
2012/2013	11	10	6.5

N°61 M difficultés scolaires

Groupe de deux élèves : M + D

M = (entre 10 et 13) + un élève en difficulté scolaire

	Temps	Matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier 3	3/3 +5	Matériel oublié 0/3	5/9 bavardages 4/9 sur travail	Ecrit non 4/9 Oui 5/9	organisé A 2/3 M 1/3	M 1/3 S 2/3	M 3/3	M 2/3 B 1/3
Février 2	2/2 +5	Oubli 2/2	4/6 bavardages 2/6 sur travail	écrit non 5/6 oui 1/6	A 2/2	P 2/2	A 1/2 M 1/2	M 2/2
Mars 5	3/5 +5 2/5 5	Oubli 1/5	9/15 bavardages 6/15 sur travail	Ecrit non 6/15 oui 9/15	A 2/5 M 3/5	P 4/5 M 1/5	M 3/5 B 2/5	B 3/5 TB 2/5
				Participation écrit	Recherche Dico/ internet			
Avril 2	1/2 +5 1/2 -5	0/2	2/6 bavardages 4/6 travail	Ecrit Non 3/6 oui 3/6	4/6	M 2/2	B 1/2 M 1/2	B 1/2 TB 1/2
Mai 4	2/4 5 2/4 -5	1/4	5/12 bavardages 7/12 travail	Ecrit non 0/12 oui 12/12	6/12	M 2/4 S 2/4	M 1/4 B 3/4	B 2/4 TB 2/4
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape correction			
Juin 3	1/3 +5 2/3 5	0/4 oublié	1/3	1/3	4/6	P 1/3 M 1/3 S 1/3	M 1/3 B 2/3	M 1/3 B 2/3
Résumé	<u>10 +5</u> 6 5 3 -5	<u>4 Oublis</u>	<u>25 BAVARDAGE</u> <u>23 TRAVAIL</u>	<u>18 NON</u> <u>30 OUI</u>	<u>A 6</u> <u>M 4</u> <u>A+M=10</u>	<u>P 7</u> <u>M 7</u> <u>S 5</u>	<u>A 1</u> <u>M 10</u> <u>B 8</u>	<u>M 5</u> <u>B 9</u> <u>TB 5</u>
Tendances	NI	I	NI	I	NI	NI	I	
Classement	I=3		NI=4	I<NI = INVESTI IRREGULIER				

Temps : bien que cet élève montre certaines lenteurs pendant les cours traditionnels, nous constatons qu'il s'est amélioré pendant l'atelier en diminuant son temps d'installation puisqu'il est passé de +5 à -5.

Matériel : les oublis ne sont pas très nombreux et ne semblent pas avoir de régularité.

Communication : les temps de bavardages sont l'équivalent des temps de communication sur le travail, mais ils sont peut-être un moyen de se donner confiance.

La mise en route de l'écriture personnelle a été un peu lente, on peut penser que le manque d'organisation a peut-être été un des facteurs de cette lenteur à trouver un rythme d'écriture.

Informatique : l'élève a participé à la mise en forme et à la transcription du texte du groupe.

Production d'écrit : sa production est restée assez moyenne tout au long de l'année avec une petite progression vers la fin

Moyennes scolaires en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	11	8	11
2011/2012	11	7	8
2012/2013	9.5	5	11
AVERTISSEMENTS	5		

N°84 M difficultés scolaires et de comportement

Groupe de trois élèves : D+D+D

D = en difficulté scolaire (entre 8 et 10) + un élève en difficulté scolaire et de comportement

D = en difficulté scolaire (entre 6 et 16) ; un élève en difficulté scolaire et de comportement								
Mois	Temps	Matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier	3/3 +5	Matériel oublié 3/3	6/9 bavardages 3/9 sur travail	Ecrit non 9/9 Oui 0/9	organisé A 3/3	P 3/3	A 3/3	A 1/3 M 2/3
Février	2/2 +5	Oubli 1/2	5/6 bavardages 1/6 sur travail	écrit non 5/6 oui 1/6	A 2/2	P 2/2	A 1/2 M 1/2	M 2/2
Mars	3/ 5 +5 2/5 5	Oubli 2/5 perdu 1/5	7/15 bavardages 8/15 sur travail	Ecrit non 9/15 oui 6/15	A 2/5 M 3/5	P 2/5 S 3/5	A 2/5 M 2/5 B 1/5	M 4/5 B 1/5
				Participation	Recherche			
Avril	1/2 +5 1/2 5	1/2	2/6 bavardages 4/6 travail	Ecrit Non 2/6 oui 4/6	4/6	S 2/2	M 1/2 B 1/2	M 1/2 B 1/2
Mai	2/4 +5 3/4 5	1/4	4/12 bavardages 8/12 travail	Ecrit non 7/12 oui 5/12	6/ 12	P 2/4 S 2/4	A 1/4 M 3/4	M 2/4 B 1/4 TB 1/4
informatiqu e			Recherche image	Mise en page	Tape correction			
juin	1/3 +5 2/3 5	1/4 oublié	2/3	1/3	3/6	P 1/3 S 2/3	M 2/3 B 1/3	M 1/3 B 1/3 TB 1/3
Résumé	<u>12 +5</u> 8 5	<u>9 oublis</u> <u>1 perdu</u>	24 BAVARDAGE 24 TRAVAIL	<u>32 NON</u> <u>16 OUI</u>	A 7 M 3 A+M=7	<u>P 10</u> <u>S 9</u>	A 7 M 9 B 3	A 1 M 12 B 4 TB
Tendances	NI	NI	?	NI	NI	NI	NI	
classement	I =0			NI=6	I<NI = INVESTI IRREGULIER			

Temps : ce sujet n'est pas particulièrement lent, mais très brouillon, impulsif et son temps de travail en atelier est intéressant puisqu'il a été capable d'accélérer le mouvement les derniers mois.

Matériel : oublié ou perdu, cela est le lot quotidien de cet élève qui ne semble avoir fait de progrès dans cet atelier.

Communication : un temps de paroles égal pour le plaisir ou le travail. Quel équilibre !

La mise en route de l'écriture personnelle a été assez longue et laborieuse et même irrégulière. Elle est liée également à un manque complet d'organisation.

Informatique : cette phase semble l'avoir un peu plus motivé car il a participé à toutes les demandes de ses camarades.

Production d'écrit : sa production a évolué lentement. Peu de production réelle par rapport au groupe. Travail sporadique, très irrégulier.

Comportement : toujours à la limite, le sujet a cependant fait preuve de beaucoup de bonne volonté pour satisfaire au groupe et ne pas en être écarté. Bien qu'en difficulté scolaire, ces autres élèves avaient une grande envie de continuer correctement le travail.

Moyennes scolaires en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	9	8	10
2011/2012	10	8	9
AVERTISSEMENTS	5		

N°35 M difficultés scolaires et dyslexique

Groupe de quatre élèves : M + M + D + D

M = un élève moyen (10 et 13) + D + élèves difficultés scolaires + dyslexique

Mois	Temps	Matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier	3/3 +5	Matériel oublié 2/3	4/9 bavardages 5/9 sur travail	Ecrit non 5/9 Oui 4/9	organisé A 2/3 M 1/3	P 2/4 M 2/4	A 2/3 M 1/3	M 3/3
Février	2/2 +5	Oublié 0/2	3/6 bavardages 3/6 sur travail	écrit non 2/6 oui 4/6	M 2/2	M 2/2	A 1/2 M 1/2	M 1/2 B 1/2
Mars	5/5 +5	Oublié 1/5	6/15 bavardages 9/15 sur travail	Ecrit non 7/15 oui 8/15	A 1/5 M 3/5 B 1/5	P 2/5 M 1/5 S 1/5	A 1/5 M 3/5 B 1/5	M 2/5 B 3/5
				Participation	Recherche			
Avril	1/2 +5 1/2 5	0/2	3/6 bavardages 3/6 travail	Ecrit Non 3/6 oui 3/6	1/6	P 2/2	M 2/2	B 1/2 TB 1/2
Mai	1/3 +5 2/3 5	0/3	3/9 bavardages 6/9 travail	Ecrit non 2/9 oui 7/9	6/9	S 3/3	M 1/3 B 2/3	B 2/3 TB 1/3
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape			
juin	4/4 +5	0/4 oublié	3/4	1/4	4/8	P 1/4 M 1/4 S 2/4	M 2/4 B 2/4	B 2/4 TB 2/4
Résumé	<u>16 +5</u> 3	<u>3 oublis</u>	<u>19 BAVARDAGE</u> <u>26 TRAVAIL</u>	<u>19 NON</u> <u>26 OUI</u>	<u>A 3</u> <u>M 6</u> <u>B 1</u> <u>A+M= 9</u>	<u>P 7</u> <u>M 6</u> <u>S 6</u>	<u>A 4</u> <u>M 10</u> <u>B 5</u>	<u>M 6</u> <u>B 9</u> <u>TB 4</u>
Tendances	NI	I	I	I	NI	NI	I	
Classement	I=4		NI=3	I> NI = INVESTI REGULIER				

Temps : bien que cet élève soit en difficulté dans la conduite traditionnelle des cours, il semble avoir fait des progrès fulgurants pour entrer dans cette nouvelle manière de travailler. La stimulation d'un groupe particulièrement enthousiaste, bien qu'évalué scolairement Moyen, a sûrement aidé l'élève à s'investir de manière très positive.

Matériel : Trois oublis sur dix neuf séances, cela est significatif pour cet élève particulièrement étourdi et assez lent dans le travail.

Communication : peu bavard d'une manière générale, il semble avoir trouvé matière à s'exprimer avec ses camarades de travail ce qui est un point positif même si parfois cela semble loin de la recherche commune.

La mise en route de l'écriture personnelle s'est faite progressivement avec des difficultés au début, puis une meilleure organisation a pu contribuer à performer sa capacité à écrire. Les progrès sont réguliers ce qui laisse supposer une attention continue.

Informatique : le travail d'informatique semble avoir été fait régulièrement, tant sur la frappe que la recherche.

Production d'écrit : sa production a mal commencé, il a fallu trois mois d'adaptation à cette nouvelle forme de travail, puis nous pouvons constater une nette amélioration à partir du mois d'avril, qui n'a pas faibli jusqu'à la fin de la production.

Moyennes scolaires en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE3
2010/2011	10	11	9
2011/2012	6	11	10
2012/2013	9	6	9
AVERTISSEMENTS	3		

N°39 F difficultés scolaires et de comportement

Groupe de deux élèves : D et D

D = un élève en difficulté scolaire + un élève en difficulté scolaire et de comportements

Mois	Temps	Matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier	4 /4+5	Matériel oublié 2/4	6/12 bavardages 6 /12 sur travail	Ecrit non 8/12 Oui 4/12	Organisé A 3/4 M 1/4	P 4/4	A 2/4 M 2/4	A 1/4 M 3/4
Février	2/2 +5	Oubli 1/2	3/6 bavardages 3/6 sur travail	écrit non 4/6 oui 2/6	A 1/2 M 1/2	P 2/2	A 1/2 M 1/2	A 1/2 M 1/2
Mars	2/4 +5 2/4 5	Oublié 1/4	5/12 bavardages 7/12 sur travail	Ecrit non 6/12 oui 6/12	A 1/4 M 3/4	P 2/4 M 1/4 S 1/4	A 2/4 M 2/4	M 4/4
				Participation	Recherche			
Avril	2/2 5	0/2	1/6 bavardages 5/6 travail	Ecrit oui 6/6	4/6	S 1/2 M 1/2	B 2/2	B 2/2
Mai	3/3 5	1/3	2/9 bavardages 7/9 travail	Ecrit non 3/9 oui 6/9	6/ 9	S 3/3	M 3/3	M 1/3 B 2/3
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape correction			
juin	4/4 + 5	2/4 oublié	4/4	0/4	0/8	M 4/4	M 4/4	M 4/4
Résumé	<u>12 + 5</u> 7 5	<u>7 oublié</u>	<u>17 = bavardages</u> <u>28 = travail</u>	<u>21 NON</u> <u>24 OUI</u>	<u>A 5</u> <u>M 5</u> <u>A+M=10</u>	<u>P 8</u> <u>M 6</u> <u>S 5</u>	<u>A 5</u> <u>M 12</u> <u>B 2</u>	<u>A 2</u> <u>M 13</u> <u>B 4</u>
tendances	NI	NI	I	=I	NI	NI	I	
classement	I=3		NI=4	I < IR INVESTI IRREGULIER				

Temps : dans cet atelier l'élève n'a pas toujours montré plus d'enthousiasme que pendant les autres cours pour se mettre au travail. Il lui faut toujours du temps pour s'installer, non que celle-ci soit lente de nature, mais cela ressemble plus à un refus. Le temps d'installation est quand même passé de plus de cinq minutes à cinq minutes ce qui correspond à un progrès significatif chez cette élève qui parfois refuse de coopérer.

Matériel : le matériel a été régulièrement oublié tout au long de la production, y compris en fin de parcours au moment de finaliser. Une exception au mois d'avril où l'on peut voir une nette amélioration mais qui a subi quelques irrégularités jusqu'à la fin de l'année scolaire. Son investissement semble marqué par de lourdes hésitations.

Communication : le temps de bavardages et de communication sur le sujet est en nette amélioration à partir du mois d'avril, SENI semble plus s'intéresser à ce qu'elle écrit avec son camarade.

La mise en route de l'écriture personnelle a été laborieuse au début, puis visiblement un désir de faire est remarqué à partir du mois d'avril. (100%), cela s'est confirmé à une vitesse plus lente sur la fin de parcours, mais le résultat reste équilibré : **A = 5 M = 5**

Informatique : l'élève a participé en faisant essentiellement des recherches

Production d'écrit : elle évolue régulièrement à partir d'avril, elle correspond également à une organisation mieux équilibrée du travail.

Au niveau comportement moins de bavardages intempestifs malgré le rapprochement de deux élèves en difficulté. Aucune exclusion de classe durant ces ateliers.

Moyennes scolaires en français			
	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	8	7	10
2011/2012	7	10	6
A quitté le collège en 2012/2013			

N°42 F difficultés scolaires et de comportement

Groupe de trois élèves : M et TB + D

M = un élève moyen (entre 10 et 13) + TB un élève très bon (entre 16 et 18) + D+ comportement

Mois	Temps	Matériel	communication	participation		aide	production seul	Travail groupe
Janvier	2/4 +5 2/4 5	Matériel oublié 0/4	4/12 bavardages 8/12 sur travail	Ecrit non 6/12 Oui 6/12	organisé M 4/4	P 2/4 M 2/4	M 2/4 B 2/4	M 2/4 B 2/4
Février	1/2 +5 1/2 5	Oubli 0/2	1/6 bavardages 5/6 sur travail	écrit non 0/6 oui 6/6	M 1/2 B 1/2	P 1/2 S 1/2	M 1/2 B 1/2	M 1/2 B 1/2
Mars	2/4 5 2/4 - 5	Oublié 0/4	3/12 bavardages 9/12 sur travail	Ecrit non 3/12 oui 9/12	B 2/2 TB 2/2	M 2/2 S 2/2	B 3/4 TB 1/4	B 1/4 TB 3/4
				Participation	Recherche			
Avril	2/2 -5	0/2	2/6 bavardages 4/6 travail	Ecrit oui 5/6	4/6	P 1/2 S 1/2	B 1/2 TB 1/2	TB 2/2
Mai	3/3 -5	0/3	3/9 bavardages 6/9 travail	Ecrit non 0/9 oui 9/9	6/9	P 3/3	B 1/3 TB 2/3	TB 3/3
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape correction			
juin	4/4 -5	0/4 oublié	1/4	4/4	6/8	P 4/4	M 4/4	TB 4/4
Résumé	<u>3 +5</u> 5 5 11 -5	<u>0 oublié</u>	<u>13 BAVARDAGE</u> <u>32 TRAVAIL</u>	<u>14 NON</u> <u>36 OUI</u>	<u>M 5</u> <u>B 3</u> <u>TB 2</u> <u>A+M=5</u>	<u>P 11</u> <u>M 4</u> <u>S 4</u>	<u>M 7</u> <u>B 8</u> <u>TB 4</u>	<u>M 3</u> <u>B 4</u> <u>TB 12</u>
Tendances	I	I	I	I	? =	NI	I	
Classement	I=5		NI=1 ? = 1	I > NI INVESTI REGULIER				

Temps : bien que cet élève soit en difficulté dans la conduite traditionnelle des cours, il semble avoir fait des progrès fulgurants pour entrer dans cette nouvelle manière de travailler. La stimulation d'un groupe particulièrement enthousiaste a sûrement aidé l'élève à s'investir de manière très positive.

Matériel : cela est particulièrement visible dans le fait qu'il soit capable de ne jamais oublier le matériel lié à ce travail. (0 oublis)

Communication : certes on ne peut pas lui enlever totalement l'idée de parler mais il semble qu'il ait réellement pris goût à ce nouveau travail d'écriture pour en discuter très souvent.

La mise en route de l'écriture personnelle a été immédiate, avec un crescendo jusqu'à l'achèvement de l'histoire et de sa mise en page. Cela peut-être également lié à l'organisation de son travail qui s'est elle aussi bonifiée.

Informatique : cette phase n'a pas non plus été négligée puisqu'il a participé à tous les degrés de la frappe à la mise en page.

Production d'écrit : sa production a évolué tout au long des séances pour devenir prolifique à la fin, et ceci d'une manière régulière.

Moyennes scolaires en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	8	10	9
2011/2012	7	10.5	9
2012/2013	10	6	8

N°45 F difficultés scolaires

Groupe de deux élèves : D et D

D = un élève en difficulté scolaire + un élève en difficulté scolaire

Mois	Temps	matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier	4 /4 +5	Matériel oublié 1/4	4/12 bavardages 8/12 sur travail	Ecrit non 7/12 Oui 5/12	organisé A 4/4	P 4/4	A 1/4 M 3/4	A 1/4 M 3/4
Février	1/2 + 5 1/2 5	Oubli 0/2	3/6 bavardages 3/6 sur travail	écrit non 1/6 oui 5/6	A 1/2 M 1/2	M 2/2	M 1/2 B 1/2	M 1/2 B 1/2
Mars	1/4 +5 3/4 5	Oublié 2/4	4/12 bavardages 8/12 sur travail	Ecrit non 5/12 oui 7/12	M 2/4 B 2/4	M 4/4	A 1/4 M 3/4	M 4/4
				Participation écrit	Recherche Dico/internet			
Avril	2/2 5	0/2	3/6 bavardages 3/6 travail	Ecrit oui 6/6	2/6	M 1/2 S 1/2	B 2/2	B 2/2
Mai	3/3 5	1/3	4/9 bavardages 5/9 travail	Ecrit non 3/9 oui 6/9	5/9	P 1/3 M 1/3 S 1/3	M 2/3 B 1/3	M 1/3 B 2/3
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape correction			
juin	4/4 +5	0/4 oublié	4/4	0/4	0/8	M 2/4 S 2/4	M 4/4	M 4/4
Résumé	<u>10 +5</u> <u>9 5</u>	<u>4 oublié</u>	<u>18 BAVARDAGES</u> <u>27 TRAVAIL</u>	<u>16 NON</u> <u>29 OUI</u>	<u>A 5</u> <u>M 3</u> <u>B 2</u> <u>A+M = 8</u>	<u>P 5</u> <u>M 10</u> <u>S 4</u>	<u>A 2</u> <u>M 13</u> <u>B 4</u>	<u>A 1</u> <u>M 13</u> <u>B 5</u>
Tendances	NI	I	I	I	NI	I	I	
Classement	I=5		NI=2	I>NI INVESTI REGULIER				

Temps une amélioration est visible dans le temps de mise en route qui s'améliore d'une manière régulière, excepté au moment de la prise en main de l'ordinateur.

Matériel : il n'a été oublié que 4 fois sur l'année scolaire, ce qui montre peut-être une envie de bien faire pour cette élève en grande difficulté en français.

Communication : le temps de bavardages s'est maintenu régulièrement toute l'année sans toutefois devenir dominant, ce qui prouve que l'élève était investi dans ce travail.

La mise en route de l'écriture personnelle a trouvé quelques difficultés au départ mais une nette amélioration assez rapide prouve du désir de bien faire.

Informatique : cette phase semble-t-il n'a pas été facile pour l'élève qui a sans doute besoin de parfaire son expérience en informatique

Production d'écrit : après le mois d'avril, à mi-parcours, on voit une nette amélioration puisque l'élève est passé de A à B. On sent un travail régulier puisque la moyenne est maintenue assez longtemps sans jamais rebasculer vers le négatif.

Moyennes scolaires en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	9.5	9	9
2011/2012	7.5	8.5	9.5
2012/2013	9	8	8.5
AVERTISSEMENTS	2		

N°123 M difficultés scolaire et de comportement

Groupe de deux élèves : B + D

B = un bon élève (entre 14 et 16) + élève en difficulté scolaire et d'adaptation

Mois	Temps	matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier	3/3 +5	Matériel oublié 3/3	6/9 bavardages 3/9 sur travail	Ecrit non 9/9 Oui 0/9	organisé A 3/3	P 3/3	A 3/3	M 3/3
Février	2/2 +5	Oubli 2/2	4/6 bavardages 2/6 sur travail	écrit non 6/6 oui 0/6	A 2/2	P 1/2 M 1/2	A 2/2	M 2/2
Mars A changé de groupe TB+TB+D	5/5 +5	Oublié 5/5	5/15 bavardages 14/15 sur travail	Ecrit non 3/15 oui 12/15	M 3/5 B 2/5	P 5/5	Seulement à l'oral M 5/5	B 2/5 TB 3/5
				Participation	Recherche			
Avril	2/2 +5	2/2	1/6 bavardages 5/6 travail	Ecrit Non 6/6 oui 0/6	4/6	P 2/2	Seulement à l'oral B 2/2	TB 2/2
Mai	1/3 +5 2/3 5	3/3	3/9 bavardages 6/9 travail	Ecrit non 9/9 oui 0/9	6/9	M 1/3 S 2/3	Seulement à l'oral B 3/3	TB 3/3
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape correction			
juin	2/4 5 2/4 -5	4/4 oublié	2/4	4/4	6/8	P 2/4 M 2/4	B 2/4 TB 2/4	B 1/4 TB 3/4
Résumé	13 +5 4 5 2 -5	19 oublis	19 BAVARDAGE 34 TRAVAIL	0 OUI	A 5 M 3 B 2 A+M=8	P 13 M 4 S 2	A 5 M oral 5 B oral 7 TB oral 2	M 5 Groupe 1 B 3 TB 11 Groupe 2
Tendances	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	
Classement	I=2		NI=5	I<NI = INVESTI IRREGULIER				

Temps : avec cet élève atypique, il est difficile de trouver des règles à appliquer. Son temps de mise au travail est toujours très long et parfois il n'accède jamais jusqu'au travail proprement dit.

Matériel : il ne peut pas y avoir de textes écrits puisque qu'il a refusé d'écrire mais a bien voulu faire le travail à l'oral. Cela s'est mal passé avec son binôme donc il a changé de groupe au mois de mars.

Communication : les deux premiers mois, les bavardages étant plus conséquents que la communication sur le travail, puis en changeant de groupe, il semble avoir trouvé de l'intérêt à l'histoire. En fait, ce groupe écrivait une partie de magazine concernant les blagues sous toutes ses formes. Notre sujet en connaissait de nombreuses et il a raconté celles-ci aux autres qui transcrivaient ou transformaient selon leur désir. La communication a bien fonctionné les mois qui restaient et l'élève a bien été intégré dans le groupe.

La mise en route de l'écriture : on ne peut pas considérer qu'il y a eu forme d'écriture puisque l'élève sous prétexte qu'il était nul a refusé d'écrire.

Informatique : par contre, en informatique, il s'est senti à l'aise et a bien voulu taper tous les textes puisque l'ordinateur corrige les fautes. Il y a eu une complète adhésion au travail.

Sa production d'écrit est complètement négative

Mais sa production orale a été prolifique et a permis d'alimenter les textes de son groupe 2.

Moyennes scolaires en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	10.5	11	8
2011/2012	6	6.5	10.5
2012/2013	7.5	2.5	0
AVERTISSEMENTS	6		

N°131 F difficultés scolaire et de comportement

Groupe de deux élèves : D+ D

D = en difficulté scolaire (entre 8 et 10) + un élève en difficulté scolaire et de comportement

Mois	Temps	Matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier	3/3 +5	Matériel oublié 2/3	5/9 bavardages 3/9 sur travail	Ecrit non 6/9 Oui 3/9	organisé A 2/3 M 1/3	P 2/3 M 1/3	A 2/3 M 1/3	A 2/3 M 1/3
Février	2/2 +5	Oubli 1/2	4/6 bavardages 2/6 sur travail	écrit non 3/6 oui 3/6	A 1/2 M 1/2	P 1/2 M 1/2	M 1/2 M 1/2	M 1/2 M 1/2
Mars	5/ 5 +5	Oublié 1/5 Perdu 1/5	6/15 bavardages 9/15 sur travail	Ecrit non 8/15 oui 7/15	A 2/5 M 3/5	P 3/5 S 2/5	A 2/5 M 1/5 B 2/5	M 3/5 B 2/5
				Participation	Recherche			
Avril	2/2 +5	0/2	3/6 bavardages 3/6 travail	Ecrit Non 3/6 oui 3/6	2/6	P 1/2 S 1/2	M 1/2 B 1/2	M 1/2 B 1/2
Mai	2/3 +5 1/3 5	1/3	6/9 bavardages 3/9 travail	Ecrit non 2/9 oui 7/9	6/ 9	S 3/3	A 1/3 B 1/3 TB 1/3	M 1/3 B 1/3 TB 1/3
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape correction			
juin	4/4 +5	1/4 oublié	2/4	2/4	5/8	P 2/4 M 1/4 S 1/4	M 3/4 B 1/4	M 3/4 B 1/4
Résumé	<u>18 +5</u> <u>1 5</u>	<u>6 oublis</u> <u>1 perdu</u>	<u>24 BAVARDAGE</u> <u>20 TRAVAIL</u>	<u>22 NON</u> <u>23 OUI</u>	<u>A 5</u> <u>M 5</u> <u>A+M=10</u>	<u>P 9</u> <u>M 6</u> <u>S 7</u>	<u>A 5</u> <u>M 8</u> <u>B 5</u> <u>TB 1</u>	<u>A 2</u> <u>M 11</u> <u>B 5</u> <u>TB 1</u>
Tendances	NI	NI	NI	I	NI	NI	I	
classement	I=2		NI=5	I<NI = INVESTI IRREGULIER				

Temps : le temps d'installation reste régulier mais assez long, il ne diffère pas du temps de mise en route dans le travail en classe traditionnelle.

Matériel : nous constatons un manque d'intérêt en ce qui concerne les objets liés à ce travail puisqu'ils ont été oubliés de nombreuses fois et même perdus. Ceci correspond au désintérêt que l'élève montre en permanence lors des cours de français.

Communication : les bavardages vont bon train, ils sont supérieurs à la communication sur le travail
La mise en route de l'écriture personnelle n'a pas été immédiate, elle est très irrégulière ce qui montre peut-être un désengagement pour ce travail personnel d'écriture. D'ailleurs l'élève demande peu d'aide alors que nous sommes en présence de deux élèves en difficulté.

Informatique : l'informatique semble avoir plus d'intérêt pour l'élève qui participe à toutes les phases de mise en forme de l'ouvrage.

Production d'écrit : bien que nous ayons constaté un certain désengagement et beaucoup de bavardages, la production d'écrit n'est pas négative puisqu'avec un sursaut de bonne volonté, elle a même atteint le degré supérieur.

Comportement : certes, nous avons constaté de nombreux bavardages, des manquements assez importants concernant le matériel mais nous pouvons dire qu'aucune exclusion de classe n'a été nécessaire et que l'élève a rapidement compris l'enjeu de cet atelier.

Moyenne scolaire en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	11.5	10.5	8.5
2011/2012	11	11	11
2012/2013	10	9.5	9.5

N°139 M difficulté de communication

Bon élève (entre 13 et 16) isolé, toujours en retrait par rapport aux autres élèves, se plaint auprès des professeurs d'être victime du sarcasme des autres. Ne participe pas en classe, ne parle pas, sauf en aparté avec le professeur. (seul)

Mois	Temps	matériel	Communication Inter groupe	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier	3/3 -5	Matériel oublié 0/4	0/3	Ecrit non 2/9 Oui 7/9	organisé M 2/3 B 1/3	P 2/3 M 1/3	M 2/3 B 1/3	SEUL
Février	1/2 5 1/2 -5	Oubli 0/2	1/2	écrit non 2/6 oui 4/6	B 2/2	S 2/2	M 1/2 B 1/2	SEUL
Mars	5/5 -5	Oublié 0/5	2/5	Ecrit non 3/15 oui 12/15	B 2/5 TB 3/5	P 1/5 S 4/5	B 2/5 TB 3/5	SEUL
				Participation écrit	Recherche			
Avril	2/2 -5	0/2	0/2	Ecrit Non 0/6 oui 6/6	4/6	M 2/2	B 1/2 TB 1/2	SEUL
Mai	3/3 -5	0/3	2/3	Ecrit non 0/9 oui 9/9	6/9	P 1/3 M 2/3	B 1/3 TB 2/3	SEUL
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape correction			
juin	2/4 5 2/4 -5	1/4 oublié	2/4	2/4	6/8	P 1/4 M 1/4 S 2/4	M 2/4 B 1/4 TB 2/4	SEUL
Résumé	3 5 16 -5	1 oubli	5 communication intergroupe	7 NON 38 OUI	M 2 B 5 TB 3 A+M = 2	P 5 M 6 S 8	M 5 B 7 TB 8	SEUL
Tendances	I	I	I	I	I	I	I	
Classement	I=7			I>NI = INVESTI REGULIER				

Temps étant seul à s'organiser, il lui était plus facile de décider de se mettre en route. Le fait d'être seul peut également avoir un inconvénient, cela ne permet pas la discussion et peut avoir l'effet inverse si l'élève ne comprend pas tout de suite, il ne peut demander conseil à son voisin. Mais il semble que notre sujet ait trouvé assez facilement une vitesse de croisière.

Matériel : un oubli, cela peut passer pour une négligence plus qu'un désintérêt pour l'écriture de l'histoire.)

Communication : on peut vérifier que l'élève a eu des communications intergroupes. On n'a pas pu vérifier si cela était sur le sujet ou non.

La mise en route de l'écriture après quelques hésitations qui peuvent ressembler à de la réflexion, la mise en route de l'écrit a été assez rapide et le travail assez régulier auquel on peut ajouter une bonne organisation de ce travail.

Informatique : il n'a pas fléchi devant la tâche informatique et a pu gérer seul toute la mise en forme.

Production d'écrit : sa production a bien évolué tout au long des séances et le travail fourni a été conséquent.

Moyennes scolaires en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	13.5	16.5	14.5
2011/2012	14.5	14	14
2012/2013	15	15	12.5

N°140 M

Groupe de trois élèves : M + M + D

M = un élève moyen (10 et 13) + un élève en difficulté scolaire et de comportement (- 8)

Mois	Temps	matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier	3/3 +5	Matériel oublié 1/3	6/9 bavardages 3/9 sur travail	Ecrit non 6/9 Oui 2/9	organisé A 3/3	P 1/3 M 1/3 S 1/3	A 2/3 M 1/3	M 3/3
Février	2/2 +5	Oubli 0/2	2/6 bavardages 4/6 sur travail	écrit non 3/6 oui 3/6	M 2/2	P 1/2 S 1/2	A 1/2 M 1/2	M 1/2 B 1/2
Mars	2/5 +5 3/5 5	perdu 1/5	6/15 bavardages 9/15 sur travail	Ecrit non 6/15 oui 9/15	A 1/5 M 2/5 B 2/5	P 3/5 S 2/5	A 1/5 M 3/5 B 1/5	M 2/5 B 3/5
				Participation	Recherche			
Avril	2/2 5	0/2	1/6 bavardages 5/6 travail	Ecrit Non 0/6 oui 6/6	4/6	M 1/2 S 1/2	B 1/2 TB 1/2	TB 2/2
Mai	1/3 +5 1/3 5 1/3 -5	0/3	3/9 bavardages 6/9 travail	Ecrit non 2/9 oui 7/9	6/9	P 1/3 M 2/3	B 1/3 TB 2/3	TB 3/3
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape			
juin	2/4 +5 1/4 5 1/4 -5	1/4 oublié	2/4	2/4	5/8	P 1/4 M 1/4 S 2/4	M 2/4 B 1/4 TB 1/4	M 2/4 B 1/4 TB 1/4
Résumé	10 +5 7 5 2 -5	3 oublis	18 BAVARDAGE 27 TRAVAIL	17 NON 27 OUI	A 4 M 5 B 1 A+M=9	P 7 M 5 S 7	A 4 M 7 B 4 TB 4	M 8 B 5 TB 6
Tendances	NI	I	I	I	NI	NI	I	
classement	I=4		NI=3	I>NI = INVESTI REGUIER				

Temps : Le temps de mise en route a nettement diminué en fin de participation avec toutefois une progression régulière vers la diminution. Ce qui démontre que l'élève a essayé d'entrer progressivement dans ce travail.

Matériel peu d'oublis constatés, et ce d'une manière irrégulière ce qui n'affecte pas son intérêt pour l'écriture de ces textes.

Communication : la communication semble avoir portée ses fruits, les échanges sont plus nombreux que les bavardages.

La mise en route de l'écriture personnelle n'a pas été immédiate, il a fallu presque trois mois pour que le sujet entre dans l'histoire. Mais à partir de ce moment on peut dire que la progression s'est faite d'une manière linéaire et n'a pas cessé d'augmenter.

Informatique : même durant cette phase de travail, l'élève n'a rien négligé pour parfaire le travail.

Production d'écrit : sa production a évolué tout au long des séances pour devenir assez régulière et ne jamais retomber. Ceci montrerait un certain enthousiasme pour finir ce livre ;

Moyennes scolaires en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	11.5	10.5	11.5
2011/2012	10.5	12	8.5
2012/2013	9.5	8	8
AVERTISSEMENTS	4		

N°172 F

Groupe de deux élèves : TB + D

TB = un élève très bon (entre 16 et 18) et un élève en difficulté scolaire(-8)

Mois	Temps	Matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier	3/3 5	Matériel oublié 0/3	3/9 bavardages 6/9 sur travail	Ecrit non 2/9 Oui 7/9	organisé A 1/3 M 2/3	P 3/3	A 1/3 M 2/3	B 2/3 TB 1/3
Février	2/2 +5	Oubli 0/2	1/6 bavardages 5/6 sur travail	écrit non 0/6 oui 6/6	M 1/2 B 1/2	P 2/2	M 1/2 B 1/2	B 1/2 TB 1/2
Mars	2/ 5 5 3/5 -5	Oublié 0/5	1/15 bavardages 14/15 sur travail	Ecrit non 3/15 oui 12/15	M 2/5 B 3/5	P 2/5 M 3/5	M 2/5 B 3/5	B 2/5 TB 3/5
				Participation	Recherche			
Avril	2/2 -5	0/2	1/6 bavardages 5/6 travail	Ecrit Non 0/6 oui 6/6	4/6	S 2/2	M 1/2 TB 1/2	B 1/2 TB 1/2
Mai	3/3 -5	0/3	2/9 bavardages 7/9 travail	Ecrit non 0/9 oui 9/9	6/ 9	P 3/3	TB 3/3	TB 3/3
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape			
juin	1/4 +5 2/4 5 1/4 -5	0/4 oublié	2/4	2/4	6/8	P 2/4 M 1/4 S 1/4	B 2/4 TB 2/4	TB 4/4
Résumé	<u>3 +5</u> <u>7 5</u> <u>9 -5</u>	<u>0 oublié</u>	<u>8 BAVARDAGE</u> <u>37 TRAVAIL</u>	<u>5 NON</u> <u>40 OUI</u>	<u>A 1</u> <u>M 5</u> <u>B 4</u> <u>A+M=5</u>	<u>P 12</u> <u>M 4</u> <u>S 3</u>	<u>A 1</u> <u>M 6</u> <u>B 6</u> <u>TB 6</u>	<u>B 6</u> <u>TB 13</u>
Tendances	I	I	I	I	NI	NI	I	
Classement	I=5		NI=2	I>NI = INVESTI REGULIER				

Temps : L 'élève est passé d'un extrême à l'autre de façon irrégulière, ce qui démontre qu'il ne fait pas forcément les mêmes efforts quelque soit la situation dans laquelle il travaille. Mais on remarque toutefois que la rapidité avec laquelle il se met au travail est restée régulière, c'est à dire moins de cinq, pendant trois mois de mars à mai puis elle a de nouveau été modifiée au moment d'entrer dans la phase informatique.

Matériel : son intérêt pour le travail peut être démontré par le fait qu'il soit capable de ne jamais oublier le matériel lié à ce travail. (0 oublis) ce qui est exceptionnel pour cet élève.

Communication : en continuant notre investigation nous pouvons voir que son binôme ne lui a pas laissé beaucoup de temps pour le bavardage dont elle est habituellement friande. Il semble que cette façon de communiquer lui ait convenu puisqu'elle a tenu toute l'année avec et élève et n'a pas demandé de changer.

La mise en route de l'écriture personnelle a été difficile seulement au début, peut-être un manque d'assurance face à l'élève brillante, mais, notre sujet a vite évolué et a montré une certaine organisation dans son travail.

Informatique : visiblement, le travail en informatique a eu du succès auprès de cet élève qui a réellement participé à toutes les phases de travail.

Production d'écrit : sa production a bien évolué tout au long des séances pour atteindre l'excellence en fin de travaux. La progression a été régulière et donne à penser que ce travail d'écriture n'a pas été une corvée.

Moyennes scolaires en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	11	9	8
2011/2012	10.5	10.5	8
A quitté le collège en 2012/2013			

N°219 M

Groupe de deux élèves : M et D

M = un élève Moyen un élève en difficulté scolaire et de comportement

Mois	Temps	Matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier	4 /4 +5	Matériel oublié 2/4	5/12 bavardages 7 /12sur travail	Ecrit non 5/12 Oui 7/12	organisé A 2/4 M 2/4	P 4/4	A 2/4 M 2/4	M 4/4
Février	2/2 +5	Perdu 2/2	4/6 bavardages 2/6 sur travail	écrit non 6/6	A 2/2	P 2/2	A 2/2	M 2/2
Mars	4/4 +5	Oublié 1/4	3/12 bavardages 9/12 sur travail	écrit non 3/12 oui 9/12	A 1/4 M 2/4 B 1/4	P 1/4 S 3/4	A 1/4 M 3/4	M 1/4 B 3/4
				Participation	Recherche			
Avril	2/2 +5	0/2	6/6 travail	Ecrit oui 6/6	3/6	M 1/2 S 1/2	M 2/2	B 2/2
Mai	3/3 +5	1/3	1/9 bavardages 8/9 travail	Ecrit non 3/9 oui 6/9	4/9	P 1/3 M 1/3 S 1/3	A 1/3 M 1/3 B 1/3	M 1/3 B 1/3 TB 1/3
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape			
juin	2/4 + 5 1/4 5 1/4 -5	1/4 oublié	2/4	2/4	4/8	S 4/4	M 2/4 B 1/4 TB 1/4	M 2/4 B 1/4 TB 1/4
Résumé	17 + 5 1 5 1 -5	5 oublié 2 perdu	13 = bavardage 32 = travail	17 NON 28 OUI	A 5 M 4 B 1 A+M=9	P 8 M 2 S 9	A 6 M 10 B 2 TB 1	M 10 B 7 TB 2
Tendances	NI	NI	I	I	NI	NI	NI	
classement	I=2		NI=5	I<NI = INVESTI IRREGULIER				

Temps : On retrouve sa lenteur aussi bien dans le travail en cours que dans un travail moins cadré. Seuls dans les deux dernières séances MIN a montré plus d'enthousiasme pour se mettre à la tâche. En informatique il semblerait qu'il soit plus à l'aise ou bien a-t-il fait preuve d'un enthousiasme particulier juste avant de boucler le travail puisqu'il est passé de +5 à -5 minutes

Matériel : Les deux premiers mois, le matériel était oublié ou perdu, par la suite, à partir du mois de mars, une nette amélioration concernant l'oubli du matériel qui est passé de 50% et 100% les deux premiers mois à 0 oubli au mois d'avril et un seul oubli maximum les deux derniers mois. Un net progrès qui laisserait penser que MIN aurait commencé à s'investir dans le travail demandé. Il lui a fallu trois mois avant de considérer que ce travail pouvait avoir un certain intérêt pour lui.

Communication : le temps de bavardages et de communication sur le sujet même est assez équilibré. On peut toutefois voir une nette amélioration à partir du mois d'avril, MIN semble plus s'intéresser à ce qu'il écrit avec son camarade. Il aura fallu trois mois d'adaptation à cette nouvelle forme d'entrée dans le travail.

La mise en route de l'écriture personnelle a été longue, visiblement avec des difficultés pour oser s'exprimer, mais à mi parcours, semble participer avec davantage d'entrain. Ensuite on peut voir un net désir de faire, même si la participation est plus en dent de scie, elle oscille davantage vers le positif que le négatif (plus de 50%)

Informatique : L'élève a visiblement participé à finaliser ce travail en faisant des recherches plus qu'en participant à la conception même de la mise en page du texte.

Production d'écrit : sa production est allée crescendo puisqu'elle est passée d'aucune production à TBien c'est à dire au delà de sept lignes au dernier mois.

Au niveau comportement on peut constater que les bavardages intempestifs n'ont pas dépassés la discussion sur le travail. Aucune exclusion de classe durant ces ateliers.

Moyennes scolaires en français			
	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	9	7	7
2011/2012	8	7	10
2012/2013	A quitté le collège		

N°222 M

Groupe de deux élèves : M et D

M = un élève Moyen (entre 10 et 13) + un élève en difficulté scolaire et de comportements

Mois	Temps	matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier	4 /4 +5	Matériel oublié 2/4	5/12 bavardages 7/12 sur travail	Ecrit non 7/12 Oui 5/12	organisé A 3/4 M 1/4	P 3/4 M 1/4	A 2/4 M 2/4	M 4/4
Février	2/2 5	Oubli 0/2	0/6 bavardages 6/6 sur travail	écrit non 0/6 oui 6/6	M 1/2 B 1/2	M 2/2	M 1/2 B 1/2	M 1/2 B 1/2
Mars	2/4 5 2/4 - 5	Oublié 1/4	4/12 bavardages 8/12 sur travail	Ecrit non 2/12 oui 8/12	M 3/4 B 1/4	M 3/4 S 1/4	M 1/4 B 3/4	B 2/4 TB 2/4
				Participation	Recherche			
Avril	1/2 5 1/2 -5	0/2	1/6 bavardages 5/6 travail	Ecrit oui 6/6	2/6	M 1/2 S 1/2	B 2/2	B 2/2
Mai	1/3 5 2/3 -5	1/3	4/9 bavardages 5/9 travail	Ecrit non 2/9 oui 7/9	6/9	S 3/3	M 3/3	M 1/3 B 2/3
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape correction			
juin	1/4 5 3/4 -5	1/4 oublié	2/4	2/4	6/8	P 1/3 M 1/3 S 1/3	M 1/4 B 1/4 TB 2/4	M 1/4 B 1/4 TB 2/4
Résumé	4 +5 7 5 8 -5	5 oublis	14 BAVARDAGE 31 TRAVAIL	11 NON 32 OUI	A 3 M 5 B 2 A+M=8	P 2 M 8 S 6	A 2 M 8 B 7 TB 2	M 7 B 8 TB 4
Tendances	I	I	I	I	NI	I	I	
classement	I=6		NI=1	I>NI = INVESTI REGULIER				

Temps : On remarque une nette progression vers un temps d'installation plus court qui peut dénoter un désir de commencer un travail. Passe de +5 à -5

Matériel : le matériel a été oublié de manière irrégulière, mais continue sur toute l'année sauf en avril. Mais cela ne fait que cinq oublis sur dix neuf séances !

Communication : on constate ici une très nette volonté d'entrer dans le sujet à chaque séance puisque le temps discussion autour du travail est nettement supérieur au temps de bavardages.

La mise en route de l'écriture : cela se confirme avec la mise en route de l'écrit qui après un flottement à la première séance a trouvé un rythme soutenu jusqu'à la fin. On peut également constater que l'élève a réussi à organiser correctement son travail.

Informatique : même pendant cette phase, il a trouvé de l'intérêt et de l'enthousiasme pour participer le plus possible à la mise en forme de cet écrit.

Moyennes scolaires en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	6	7.45	9.5
2011/2012	8	6	5
2012/2013	8	7.5	11.5
AVERTISSEMENTS	6		

N°232 F

Groupe de deux élèves : D et D

D = un élève en difficulté scolaire + un élève en difficulté scolaire

Mois	Temps	Matériel	communication	participation		aide	producti on seul	Texte groupe
Janvier	4 /4+5	Matériel oublié 2/4	7/12 bavardages 5/12 sur travail	Ecrit non 6/12 Oui 6/12	organisé A 4/4	P 4/4	A 2/4 M 2/4	A 1/4 M 3/4
Février	2/2 5	Oubli 0/2	0/6 bavardages 6/6 sur travail	écrit non 0/6 oui 6/6	A 1/2 M 1/2	P 1/2 M 1/2	M 1/2 B 1/2	M 1/2 B 1/2
Mars	2/4 5 2/4 - 5	Oublié 1/4	4/12 bavardages 8/12 sur travail	Ecrit non 2/12 oui 8/12	A 1/4 M 2/4 B 1/4	M 4/4	A 2/4 M 2/4	M 4/4
				Participation	Recherche			
Avril	2/2 + 5	0/2	1/6 bavardages 5/6 travail	Ecrit Non 2 /6 oui 4/6	4/6	P 2/2	M 1/2 B 1/2	M 1/2 B 1/2
Mai	2/3 5 1/3 -5	0/3	4/9 bavardages 5/9 travail	Ecrit non 0/9 oui 9/9	6/ 9	M 2/3 S 1/3	M 1/3 B 2/3	M 1/3 B 2/3
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape correction			
juin	4/4 +5	1/4 oublié	0/4	2/4	8/8	S 4/4	M 4/4	M 4/4
Résumé	<u>10 +5</u> 6 5 3 -5	<u>4 oubliés</u>	<u>16 BAVARDAGES</u> <u>29 TRAVAIL</u>	<u>10 NON</u> <u>33 OUI</u>	A 6 M 3 B 1 <u>A+M=9</u>	<u>P 7</u> M 7 S 5	<u>A 4</u> M 11 B 4	<u>A 1</u> M 14 B 4
Tendances	NI	I	I	I	NI	NI	I	
classement	I=4		NI=3	I>NI = INVESTI REGULIER				

Temps : bien que peu organisée au départ, avec un temps un peu long d'entrée dans l'écrit, l'élève s'est nettement améliorée pour passer à un temps inférieur à moins cinq minutes. Un petit retour en arrière avec l'informatique.

Matériel : le matériel a été peu oublié, seulement quatre fois dans la période décrite avec un petit plus au début des séances.

Communication : elle semble avoir bien fonctionné au niveau travail puisqu'elle dépasse largement celle des temps de discussions autres.

La mise en route de l'écriture : nous pouvons constater que la mise en route de l'écriture a été assez rapide et soutenue tout au long des séances.

Informatique : le travail en informatique est lui-même très actif et l'élève participe avec efficacité à la mise en place du projet.

Production d'écrit : sa production, bien qu'inexistante aux premières séances va aller crescendo sans jamais faillir. Elle devient très régulière pour devenir meilleure à la fin.

Moyennes scolaires en français			
ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	8.5	9.5	9.5
2011/2012	7	9	9.5
2012/2013	11	7,5	5,5
AVERTISSEMENTS	5		

N°244 F

Groupe de trois élèves : M et M +D

M = deux élèves moyens (moyenne entre 10 et 13) + un élève en difficulté scolaire

Mois	Temps	Matériel	communication	participation		aide	production seul	Texte groupe
Janvier	2/4 +5 2/4 5	Matériel oublié 2/4	6/12 bavardages 6/12 sur travail	Ecrit non 6/12 Oui 6/12	organisé A 2/4 M 2/4	P 2/4 M 2/4	A 2/4 M 2/4	M 4/4
Février	2/2 +5	Oubli 0/2	1/6 bavardages 5/6 sur travail	écrit non 0/6 oui 6/6	M 2/2	P 1/2 M 1/2	M 1/2 B 1/2	M 1/2 B 1/2
Mars	1/4 + 5 3/4 5	Oublié 1/4	1/12 bavardages 11/12 sur travail	Ecrit non 3/12 oui 9/12	M 1/4 B 3/4	M 1/4 S 3/4	M 2/4 B 2/4	M 2/4 B 2/4
				Participation	Recherche			
Avril	1/2 5 1/2 -5	0/2	3/6 bavardages 3/6 travail	Ecrit Non 3/6 oui 3/6	4/6	S 2/2	B 1/2 TB 1/2	B 1/2 TB 1/2
Mai	2/3 -5 1/3 +5	1/3	2/9 bavardages 7/9 travail	Ecrit non 0/9 oui 9/9	6/9	S 1/3 M 1/3 P 1/3	M 1/3 B 1/3 TB 1/3	B 2/3 TB 1/3
informatique			Recherche image	Mise en page	Tape			
juin	1/4 +5 3/4 -5	1/4 oublié	2/4	2/4	4/8	S 4/4	M 2/4 B 2/4	M 1/4 B 1/4 TB 2/4
Résumé	<u>7 +5</u> <u>6 5</u> <u>6 -5</u>	<u>5</u> <u>oubliés</u>	<u>13 bavardages</u> <u>32 travail</u>	<u>12 NON</u> <u>34 OUI</u>	<u>A 2</u> <u>M 5</u> <u>B 3</u> <u>A+M=7</u>	<u>P 4</u> <u>M 5</u> <u>S 3</u>	<u>A 2</u> <u>M 8</u> <u>B 7</u> <u>TB 2</u>	<u>M 8</u> <u>B 7</u> <u>TB 4</u>
Tendances	NI	I	I	I	NI	I	I	
Classement	I=5		NI=2	I>NI = INVESTI REGUIER				

Temps : le temps de mise en route s'est progressivement amélioré, même en informatique. Cela notifie que l'élève semble bien investi dans son travail qui lui paraissait difficile au début.

Matériel : peu d'oublis sur la totalité des séances (5), ce qui correspond peut-être à une organisation mieux structurée au fur et à mesure.

Communication pour une élève bien bavarde en classe, la mise en route par la parole de ce travail spécifique semble correspondre à son comportement puisque nous constatons que les bavardages sont en retrait par rapport aux discussions de travail. Ce qui se vérifie dans la mise en route de l'écriture.

La mise en route de l'écriture personnelle a été assez rapide et s'est bien maintenue tout au long de l'année avec un bon pourcentage positif et passant de aucune en début de séance à TB, ce qui signifie que l'élève a trouvé de l'inspiration et peut-être de l'intérêt.

Informatique .durant cette phase, l'élève s'est suffisamment motivée pour faire avancer le projet et le terminer.

Production d'écrit : de grands progrès réguliers pour passer de A à TB, cela suggère une élève motivée.

ANNEES	TRIMESTRE 1	TRIMESTRE 2	TRIMESTRE 3
2010/2011	11.5	8	9.5
2011/2012	7	12	8.5
2012/2013	13	11	5.5
AVERTISSEMENTS	1		

II.3. Récapitulatif des observations

Le récapitulatif des élèves investis réguliers et irréguliers montre une dominante pour les élèves investis puisque nous avons 11 élèves investis réguliers contre 7 élèves investis irréguliers.

Tableau N° 10
Dichotomie investis réguliers-investis irrégulier

Investis réguliers	Investis irréguliers
13	11
17	39
35	61
45	84
139	123
140	131
172	219
222	
191	
232	
244.	
11 élèves	7élèves

Pour affiner ce travail, nous avons cherché si le sexe, le comportement, avaient une influence sur l'investissement.

II.3.1. Part du sexe sur l'investissement

Tableau N° 11 *Part du sexe sur l'investissement*

	Investis Réguliers	Investis Irréguliers	
F	7	3	10
M	4	4	8
	11	7	18

En comparant les sujets investis du sexe masculin et du sexe féminin sur une population de dix huit sujets observés, nous avons dix filles et huit garçons. Le pourcentage des filles investies régulières est supérieur à celui des garçons. En effet sur

10 filles observées, 7 sont investis contre seulement 4 /10 chez les garçons. Ceci ne peut être qu'un indicateur partiel et ayant une validité seulement dans notre étude compte tenu du petit nombre observé. Nous constatons également que le nombre d'investis réguliers (11) sont composés d'une majorité de filles (7 filles sur 11). Par contre, les investis irréguliers se partagent entre filles et garçons.

II.3.2. Part du comportement (S+C) sur l'investissement

N°12 Part du comportement sur l'investissement

	Investis réguliers	Investis irréguliers	total
S+C	5	6	11
S	6	1	7
total	11	7	18

Nous constatons que sur une population de onze élèves ayant des difficultés Scolaires et de Comportements, (S+C), il n'y a pas de grande différence entre le nombre des élèves investis réguliers ou investis irréguliers. Par contre, les élèves ayant des difficultés scolaires se sont majoritairement investis.

En résumé

Au regard de ces résultats nous constatons que le sexe féminin de notre échantillon aurait tendance à se conformer davantage au travail demandé et à s'investir plus facilement dans une tâche scolaire.

Il apparaît également que les sujets qui ont des difficultés scolaires et de comportement, ont plus de difficulté à s'investir mais les résultats montrent que certains ont travaillé et ont fait des efforts d'engagement assez régulièrement.

En examinant les tableaux d'analyses d'observations, nous pouvons constater que presque tous les élèves ont eu un pic d'investissement vers le mois d'avril.

Nous ne pouvons pas parler de non investissement parce que tous les groupes ont terminé leur travail en juin.

Les investis réguliers ont essentiellement des difficultés scolaires, alors que les investis irréguliers ont tendance à développer en même temps des problèmes de comportement.

Nous remarquons que le sexe n'a pas d'incidence significative sur l'investissement des sujets ayant des difficultés scolaires et de comportement (S+C) en effet, 3 filles sur 5 ayant des difficultés (S+C) se sont investies irrégulièrement et, 3 garçons (S+C) sur 6 se sont également investis irrégulièrement.

N° 13 Tableau récapitulatif des résultats d'analyse d'observation

	Investis réguliers	Investis irréguliers	TOTAL
FILLES S	5	0	5
FILLES S+C	2	3	5
GARCON S	1	1	2
GARCONS S+C	3	3	6
TOTAL	11	7	18

S= Scolaire

S+C = scolaire et comportement

Dans les pages qui suivent, nous allons présenter les résultats de l'analyse des entretiens qui ont été enregistrés et retranscrits avec ces mêmes élèves observés faibles.

IV

Chapitre 3

Analyses des entretiens

Représentations des savoirs solaires chez les élèves en difficulté et les rapports aux savoirs qu'elles engendrent

La deuxième partie de notre analyse consiste à lire à travers les discours des élèves interviewés, les représentations de l'école et ce qui entoure leur présence et leur travail en classe.

Nous avons utilisé le logiciel libre « Iramuteq » conçu par Pierre Ratinaud⁵⁸ pour analyser les contenus des discours des élèves, recueillis au cours des entretiens individualisés.

L'analyse de texte utilisée par le logiciel Iramuteq repose sur le principe de l'Analyse Alceste⁵⁹. Ce logiciel propose quatre types d'analyses :

3. une méthode statistique textuelle,
4. un traitement multidimensionnel des données,
5. une analyse factorielle des correspondances (AFC)
6. et une classification hiérarchique descendante (CHD) qui se révèle utile pour traiter les données complexes.

Cette méthode offre la possibilité de mettre en évidence des liens entre items, entre personnes et entre groupes. Son principe repose sur un découpage du corpus en fragments de textes, de tailles relativement analogue dits « unités de contextes ». Ces mêmes fragments sont ensuite classés statistiquement selon une procédure descendante hiérarchique. L'objectif de cette classification descendante hiérarchique étant la répétition des énoncés en classes marquées par le contraste de leur vocabulaire. (Kalampalikis, 2003)

⁵⁸ Pierre Ratinaud, Maître de conférences Université UT2 du Mirail à Toulouse. UMR EFTS

⁵⁹ Logiciel d'analyse textuelle créé par Reinert, 1993, 2001, est une méthode d'analyse textuelle qui fournit une analyse des « Lexèmes Cooccurents dans les énoncés simplifiés d'un texte »

I. Le logiciel Alceste

Alceste est un logiciel de statistique textuelle dont l'objectif principal est de décrire, classer, synthétiser automatiquement les mots d'un texte. L'originalité et les intérêts du logiciel résident dans le fait qu'il devient un guide pour décrire les formes linguistiques du corpus. On peut parler d'une démarche inductive sur le corpus, car ALCESTE classe ce qui se ressemble, et ce qui s'oppose dans le corpus.

Le logiciel Iramuteq utilise la méthode Alceste pour analyser les corpus de texte.

I.1. Procédure d'analyse du logiciel Alceste⁶⁰

I.1.1. Le corpus

A partir d'un corpus de textes il extrait les structures signifiantes les plus fortes en effectuant une première analyse détaillée de son vocabulaire, et constituer ainsi le dictionnaire des mots ainsi que de leur racine, avec leur fréquence. Dans l'analyse de nos entretiens, nous avons deux corpus de textes, l'un qui correspond aux élèves investis réguliers (11 textes) et l'autre aux élèves investis irréguliers (7 textes).

Les mots du corpus sont nommés unités de contexte, deux types d'unités de contextes sont nécessaires à Alceste.

Les unités de contexte initiales (UCI) sont définies par l'analyste. Elles permettent de croiser les textes en leur affectant des variables. Pour notre part, chaque UCI est constituée par les textes provenant de nos dix huit interviewés. Chaque UCI représente un énonciateur. Nous avons donc onze UCI, dans le premier corpus contenant les interviews des faibles investis réguliers et 7 UCI dans le deuxième corpus contenant les textes des faibles investis irréguliers.

La deuxième unité de contexte, l'unité de contexte élémentaire (UCE) est définie soit par le chercheur, soit par Alceste. Elle est fondée sur la ponctuation, puis sur le nombre de mots. L'UCE correspond grosso modo à la phrase⁶¹

Les mots appelés « mots étoilés » sont des « variables illustratives » qui sont précédées d'un astérisque et donnent les informations qui caractérisent les interviewés (état civil,

60 Référence bibliographique : V, DELAVIGNE, Présentation d'Alceste. Texto! [en ligne], décembre 2004, vol. IX, n°4. Disponible sur : <<http://www.revuetexto.net/Corpus/Manufacture/pub/Alceste2.html>>. (Consultée le 22/02/2014). © décembre 2004 pour l'édition électronique.

61 S. Netto, présentation du logiciel Alceste, Université du Mirail, 20

lien avec l'objet de recherche). Ces variables illustratives sont créés par le chercheur. Elles servent à interpréter les résultats et définir l'ancrage des typologies de discours.

I.2. Le principe d'Alceste

Le principe d'Alceste est d'effectuer diverses classifications en partitionnant les UC et les formes. Puis, de façon itérative, le logiciel fait varier le nombre de formes par UC, compare les classes obtenues et conserve les classes qui sont associées au plus grand nombre d'UC. En fin de course, on obtient un certain nombre de classes représentatives du texte analysé. Il met ainsi en évidence les principaux « mondes lexicaux » du corpus traité, c'est-à-dire des ensembles de mots plus particulièrement associés à une classe.

I.3 Les étapes d'analyse

L'analyse se déroule en quatre phases subdivisées en plusieurs opérations appelées « plan d'analyse » ; celui-ci est modulable selon le gré du chercheur et ses besoins. Pour notre part nous avons conservé le plan d'analyse standard.

I.3.1 Présentation de la CHD.

Etape 1

La première étape reconnaît les UCI et les « mots étoilés » (variables illustratives), c'est-à-dire les mots qui, considérés comme hors corpus, ne seront pas analysés comme le numéro identifiant l'énonciateur ou son sexe par exemple.

Ensuite, Alceste établit alors un dictionnaire des formes réduites du corpus analysé à partir de la racine des mots quelle que soit leur catégorie syntaxique qui regroupe tout à la fois les adjectifs, les noms ou les verbes. Il trouve donc les cooccurrences de formes les plus fortes entre les UC, et peut déduire des oppositions.

Etape 2

La deuxième étape découpe le corpus en unité de contexte élémentaire : les UCE (les phrases) et les classe en fonction de leur distribution. Le logiciel rapproche les UCE contenant les mêmes formes lexicales. Il replace les variables illustratives, détermine les classes de discours.

Etape 3

La troisième étape fournit les résultats sous forme de fichiers : les classes obtenues, les formes les plus fréquentes de chacune d'elle. Il crée le dendrogramme après scissions successives en donnant le « profil de la classe », puis il donne le contenu thématique de la classe c'est à dire qu'il crée les formes les plus significatives en croisant les mots pleins avec les mots outils. Il donne ainsi les UCE les plus significatives. Le chercheur peut alors consulter le concordancier⁶² pour vérifier dans quel contexte le mot a été écrit.

A partir de la CHD, tout le travail du chercheur est de nommer les classes de discours, de les décrire, de découvrir ce qui les caractérise. Il est nécessaire de se servir des fichiers annexes comme le concordancier pour donner le sens du mot dans le contexte de la phrase.

I.3.2. Présentation de l'AFC

Etape 4

C'est au cours de la dernière étape que sont effectués des calculs complémentaires. Lors des tris croisés, une partie du texte est croisée avec une variable ou un mot particulier ; c'est ce qui permet de rendre compte de qui utilise quoi, avec quels autres mots. L'analyse factorielle des correspondances (croisement du vocabulaire et des classes) est alors visualisée sous forme de représentations graphiques. (Nuages de mots, classe, mots étoilés projetés sur un plan factoriel).

A partir de l'AFC, tout le travail du chercheur est de nommer le facteurs 1 et le facteur 2 et de décrire ces représentations graphiques. (Mots étoilés, mots pleins et mots outils)

I.4. La représentation graphique des classes

I.4.1. CHD : Le dendrogramme

Le dendrogramme est la visualisation graphique des différentes classes données par le logiciel, il permet de visualiser rapidement le poids des classes dans le discours général du corpus (indiqué en pourcentage % à côté de chaque classe). Il donne également le numéro de la classe. Toutefois, un retour sur les profils de classes est nécessaire pour l'interprétation en fonction du χ^2 des mots. Donc, Alceste calcule le χ^2 de chaque

⁶² Concordancier : ensemble des phrases de la classe de discours d'où le mot analysé a été extrait.

mot et donne le poids de la classe dans le discours catégorisé par lui.

I.4.2. L'AFC : Plan factoriel

L'AFC donne une représentation graphique : le plan factoriel. Dans l'analyse qui suit sur les entretiens des élèves faibles investis réguliers et investis irréguliers, nous n'utiliserons que la CHD pour analyser le discours des élèves et extraire représentations et rapports aux savoirs scolaires de leurs discours

Nous avons parlé de l'importance du Chi2 pour déterminer la représentativité du mot dans la classe de discours. Le logiciel calcule lui-même ce Chi2, et à partir de ce calcul, c'est le chercheur qui interprète le poids du mot dans la classe. La méthode pour déterminer les mots les plus représentatifs d'une classe consiste à chercher le chi2 moyen et à ne garder que les mots qui sont supérieurs au chi2 moyen. Les autres étant considérés comme non significatifs. Ceci n'exclut pas qu'ils puissent être utilisés à un moment dans l'interprétation des résultats.

I.5. Que représente le chi2 ?

Le Chi2⁶³ permet de déterminer la forte ou la faible appartenance d'un mot à une classe, il met en évidence les termes les plus représentatifs dans la classe donnée.

I.5.1 Le chi2 moyen

Le calcul du chi2 moyen se fait en additionnant tous les chi2 de tous les mots de la classe, puis, en divisant le total obtenu par le nombre de mots de cette classe. Nous pouvons voir les chi2 des mots dans la partie « *profil* » de l'analyse qui détermine les classes de discours.

⁶³ Le chi carré est un test statistique conçu pour déterminer si la différence entre deux distributions de fréquence est attribuable au hasard ou est suffisamment grande pour être statistiquement significative. Si la différence entre les deux distributions est grande, on parlera d'une différence statistiquement significative parce que l'écart entre les deux distributions est trop important pour être expliqué seulement par le hasard ; une différence réelle existe donc.

I.6. Interprétation des résultats

Pour aider le chercheur à interpréter les résultats, d'autres méthodes viennent compléter cette analyse par classe. Tout comme le logiciel Alceste, le logiciel Iramuteq propose un « concordancier » qui permet une lecture des mots dans le contexte de la phrase. Cela est précieux pour le chercheur qui peut vérifier le sens du mot.

I.7. La pertinence dans l'utilisation du logiciel Iramuteq

En procédant à l'analyse statistique d'un corpus, Alceste présente l'avantage d'offrir des pistes interprétatives. Il ouvre la voie à un certain type d'analyse et éclaire sur des faits statistiques du corpus. C'est donc une aide informatique que nous utilisons comme un guide. Il offre un regard plus objectif sur le corpus et évite au chercheur une trop grande subjectivité dans l'analyse des contenus. Le logiciel demande pour être optimisé, que le corpus ait une certaine cohérence thématique car ALCESTE classe ce qui se ressemble et ce qui s'oppose dans le corpus. Ceci oblige le chercheur à bien définir son objet pour le soumettre à l'analyse du logiciel. Ce qui est le cas de notre corpus.

Le fait que le chercheur possède plusieurs outils pour expliquer les résultats du passage Iramuteq, de nombreux fichiers complémentaires sont donnés par le logiciel, cela donne plus de pertinence à l'analyse.

De plus, la démarche est transparente car le chercheur peut contrôler les conditions de production des résultats obtenus par Iramuteq puisque c'est lui qui interprète en fonction de la connaissance qu'il a de son corpus. (S. Netto, 2009)

Bien sûr, comme pour toute utilisation de logiciel, celui-ci comporte des limites.

I.8. Les limites

Dans la mesure où Alceste ne prend pas le sens en compte, il ne peut départager les contextes dans lesquels une forme est utilisée au sens propre et ceux dans lesquels elle prend un sens métaphorique. C'est le travail du chercheur de vérifier dans le concordancier ces différences avant toute interprétation. C'est pourquoi, une bonne connaissance du corpus est nécessaire avant l'utilisation d'Alceste.

Mais, cette interprétation peut rencontrer plusieurs biais. En effet, il faut savoir que la construction de classes ne livre pas une « vérité intrinsèque » sur le corpus, c'est

toujours l'analyste qui attribue un nom aux classes obtenues, en fonction du travail exploratoire qu'il a pu mener sur le corpus, donc qui produit une interprétation.

De plus, il peut y avoir tentation de retenir seulement les données pertinentes pour la problématique envisagée. La connaissance préalable que le chercheur a du corpus, peut induire la sélection de tel ou tel fait aux dépens d'autres. Il faut toujours rester vigilant et garder le maximum de distance.

Il existe donc un risque de dérapage interprétatif qui nécessite de se poser la question de la fiabilité des résultats interprétatifs. Une méthodologie d'analyse des réponses doit être élaborée afin de minimiser ce risque. Il faut donc considérer que les données fournies par le logiciel ne sont que des pistes qui réclament un retour à la linéarité des textes et que les résultats doivent être croisés avec d'autres types de faits. (S. Netto, *ibid*). Les résultats obtenus permettent néanmoins une analyse de contenu utile et fournissent d'intéressantes pistes de réflexion.

II. Analyse des corpus d'entretiens.

Nous avons analysé deux corpus concernant les entretiens faits auprès des élèves en difficulté. Le premier corpus concerne les élèves investis réguliers composé de onze entretiens d'élèves. Le second corpus est composé de sept entretiens qui sont les discours des élèves investis irréguliers.

L'analyse de ces corpus d'entretien s'est fait en trois temps :

- En premier, nous avons tenu compte de la mise en évidence des contenus, proposé par le logiciel « Iramuteq ». Celui-ci livre des classes de mots, ainsi que les CH2 correspondant donnant le poids du mot dans la classe.
- Puis à partir des classes proposées par le logiciel nous avons nommé ces classes en fonction des thèmes qu'elles suggéraient.
- Parfois, nous avons procédé à un regroupement de plusieurs classes ayant le même thème. Ce classement thématique des classes permet déjà une première interprétation.

Nous avons ainsi fait une étude des liens pouvant exister entre les différentes classes lexicales proposées par le logiciel Iramuteq et les représentations recherchées qui sont rappelons-le les représentations de la situation (Abric, 1994) : représentations de soi, représentations de la tâche, représentations du contexte, représentations d'autrui,

représentation d'objets autres (Trinquier, 2011) : les savoirs en français, le cours de français, la tâche créative.

A partir des résultats, nous avons mis en regard le contenu des représentations dégagées et les éléments théoriques concernant le rapport au savoir des élèves, puisque nous avons montré une relation possible entre les dimensions théoriques du rapport au savoir et les représentations qui leur faisaient écho.

Nous avons terminé chaque analyse par un encart grisé qui permet de rappeler les points forts extraits des analyses : les représentations dégagées dans le discours et les rapports aux savoirs scolaires qu'elles engendrent.

III. 1^{ère} Analyse : Discours des élèves investis réguliers

L'analyse Iramuteq a fait apparaître sept classes lexicales distinctes à partir du corpus du discours des élèves en difficulté investis réguliers⁶⁴. Afin de nous permettre une première interprétation des mots reclassés par Iramuteq, nous avons commencé par chercher le chi2 moyen de chaque classe et ensuite déterminé les mots les plus représentatifs des classes. En effet, le chi2 d'appartenance d'un trait lexical à chaque classe est une référence aidant à déterminer le thème principal d'une classe. Pour confirmer le sens des mots ambivalents, nous avons fait appel au concordancier qui présente le mot dans le contexte de la phrase. Ensuite, nous avons cherché un sens commun à ces mots dans chacune des classes afin de les nommer. Le tableau présente le numéro des classes, le chi2 moyen calculé⁶⁵, les thèmes de chaque classe ainsi que les mots les plus représentatifs écrits en gras. Le libellé des différentes classes que nous avons caractérisées en les nommant donne une première idée du discours de ces élèves.

Tableau N° 14

Tableau des classes lexicales des élèves faibles investis réguliers

N° de classe	Chi2 moyen	Thèmes de classe	Traits lexicaux typiques par classe
1	8,73	Travailler le français en écrivant un livre	<u>Mots significatifs</u> : > 8,73 valeur du chi ² moyen Livre, amuser, orthographe, apprendre, travailler, aimer, français, partager, magazine,
2	16,58	L'imagination au service du travail d'écriture	<u>Mots significatifs</u> : > 16,58 valeur du chi ² moyen Histoire, imagination, créer, raconter, propre (histoire), préférer, travail, écrire
3	12,46	Processus d'élaboration d'une histoire	<u>Mots significatifs</u> : > 12,46 valeur du chi ² moyen Idée, trouver, ensemble, accord, regrouper, meilleur, intéressant, choisir, seul (écrire seul), donner,
4	10,69	Le français en général, aspect artistique et sociabilité	<u>Mots significatifs</u> : > 10,69 valeur du chi ² moyen Cour (de récréation) plein (de chose), français, venir (à l'école), ami, voir, théâtre, copain, poésie, recommencer,
5	13,61	La classe comme lieu agréable de travail	<u>Mots significatifs</u> : > 13,61 valeur du chi ² moyen Passer (ça se passe bien) classe (ma) entendre (s'entend bien) tableau (aller au) camarade, prof, temps (pas assez de) monde (tout le monde) exercice (devoirs), aller (à l'école) maison (devoir) bruit, ambiance
6	11,81	Aspirer à travailler en petits groupes	<u>Mots significatifs</u> : > 11,81 valeur du chi ² moyen Petit, groupe, fois (des fois) idéal, école, sentir (se sentir mieux) prendre (heures de colle) prendre (ses cours), écouter,
7	15,5	But de la présence à l'école	<u>Mots significatifs</u> : > 15,5 valeur du chi ² moyen Métier, vie, argent, simple travailler

⁶⁴ Annexes p. 22 à 40⁶⁵ annexes p. 65

III.1. Spécificité des classes de discours

Chaque classe possède une spécificité mais aussi un poids dans le corpus, en effet, le poids de la classe lexicale à l'égard de l'ensemble du corpus, en terme de pourcentage, peut donner une indication sur l'importance que les élèves donnent à cette partie de discours. Nous vous présenterons donc les classes en fonction de leur poids à l'égard de l'ensemble du corpus et une analyse des dominantes de chaque classe ainsi que les **représentations**, présentées en **rouge**, que ces items mettent en lumière. Dans la dernière colonne sur la partie droite, en **vert** on pourra lire les dimensions **du rapport aux savoirs** auxquelles elles se rapportent.

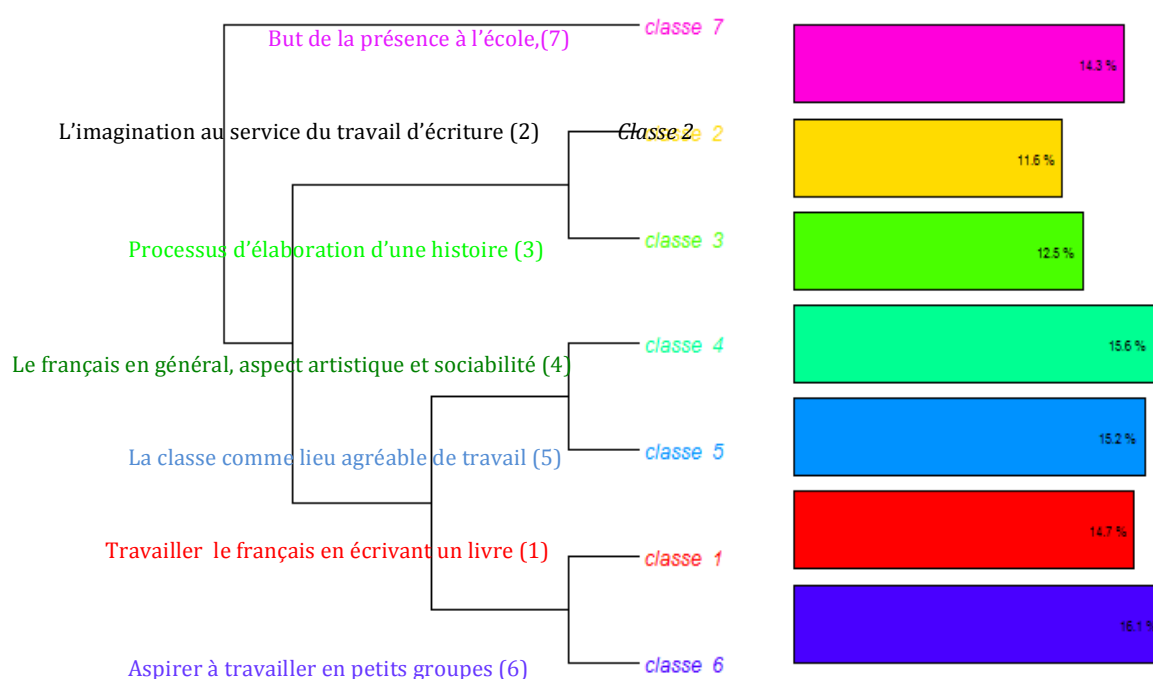
Tableau N° 15

Contenu des discours par classe selon leur poids dans le corpus élèves faibles investis réguliers

classes	discours	Dimension du rapport au savoir
Classe 4 16,62%	La classe cl4 dégage les pensées des élèves sur le ressenti qu'ils ont du travail scolaire et leur présence à l'école. C'est un discours sur les cours de français associé aux activités artistiques et à la sociabilité. Représentations d'autrui, les représentations d'un cours de français, les représentations de soi	Sociale Affective Cognitive
Classe 6 16,62%	La classe six, présente le discours sur la meilleure organisation possible du travail scolaire en classe et le regard que les élèves portent sur le travail entrepris en petits groupes. Représentations du travail en petits groupes, les représentations de l'école idéale. représentations du contexte.	Sociale Affective Praxique
Classe 5 15,8%	Cette classe offre le discours sur l'ambiance de la classe comme lieu agréable. Représentations du professeur, représentations de soi, représentation du contexte, représentation des savoirs	Sociale Affective Praxique
Classe 7 14,92%	On retrouve le discours sur les buts de leur présence à l'école, pourquoi aller à l'école ? Représentations de l'école	Sociale
Classe 1 14,73%	La dominante du discours porte sur l'écriture du livre partagée entre pairs et ce qu'elle apprend Représentations de la tâche créative, représentation des savoirs, représentation d'autrui, représentation de soi	Praxique Cognitive Affective Sociale
Classe 3 12,05%	Ce discours explique le processus d'élaboration d'une histoire à plusieurs et comment entrer dans ce processus. Représentations de la tâche créative, représentation de soi, représentation d'autrui	praxique Affective Sociale
Classe 2 11,61%	Ici, le discours est plus ancré sur comment l'imaginaire sert pour écrire une histoire, et comment cette forme d'écriture s'apparente à un travail. Représentations de soi, les représentations de la tâche,	Affective Praxique Cognitive

Au regard de la lecture des classes, on peut constater que certains thèmes se retrouvent dans plusieurs classes. C'est pourquoi nous trouvons judicieux de faire un deuxième classement interprétatif en thématiques référentielles. Ce classement consiste en une première interprétation par le chercheur du discours de ces élèves faibles investis réguliers. Pour ce faire nous allons prendre appui sur le dendrogramme qui donne une vue schématique du classement fait par Iramuteq.

Schéma N°9
Dendrogramme des entretiens des élèves faibles investis réguliers



La lecture du dendrogramme permet de voir une nette dichotomie entre les classes. La première partition oppose les buts de la présence à l'école de l'élève (cl7) qui relève de l'obligation, à toutes les autres classes qui sont sur l'enseignement du français (cl2, cl3, cl4, cl5, cl1, cl6).

La deuxième partition oppose d'un côté les classes 2 et 3 qui présentent le discours sur la création du livre, et qui relève de l'extraordinaire, aux quatre classes (4, 5, 1, 6,) qui livrent un discours sur différents aspects agréables d'un cours de français qu'il soit normé ou ayant une dimension artistique, elle met l'accent également sur ambiance d'un cours. Ceci pourrait relever des cours normés.

Cependant nous avons associé les classes 3 et 2 à la classe 1 car elles abordent le même thème : la place de la créativité dans le travail.

La classe 6 fait mention de « travail en petits groupes » que les élèves replacent soit dans l'idée d'une organisation d'un cours traditionnel soit dans l'atelier de création littéraire, c'est pourquoi nous la mettons dans une thématique référentielle différenciée de celle concernant les cours de français en général (classes 4 et 5)

Ci-dessous le tableau des thématiques référentielles que nous avons établies à partir d'un reclassement par thèmes identiques.

Tableau N° 15bis
De l'interprétation des classes lexicales à leur thématisation, Elèves faibles investis réguliers

Thèmes des classes	Thématiques référentielles %	dimension Rapport aux savoirs
Le français en général, aspect artistique et sociabilité (classe 4) La classe comme lieu agréable de travail. (classe 5) <u>Discours appréciatif</u>	Thématique 1 Le cours de français comme lieu d'ouverture culturelle et de travail dans un bon climat social 32,42%	Sociale Affective Cognitive Praxique
Travailler en petits groupes : aspiration (classe 6) <u>Discours évaluatif</u>	Thématique 2 Le travail en petits groupes 16,62%	Sociale Praxique affective
Travailler le français en écrivant un livre (classe 1) L'imagination au service du travail d'écriture (classe 2) Processus d'élaboration d'une histoire (classe 3) <u>Discours enthousiaste</u>	Thématique 3 Ecrire un livre à quatre mains. Le créatif 38,39%	Praxique Cognitive Affective sociale
But de la présence à l'école, futur et immédiat (classe 7) <u>Discours utilitaire</u>	Thématique 4 Les buts sociaux et cognitifs 16,62%	Sociale

Cette classification apporte déjà une première signification sur le regard que les élèves portent sur l'école. Elle donne un sens au monde lexical renvoyé par Iramuteq. Elle nous permet également de concevoir comment ces représentations s'organisent.

- Nous pouvons voir qu'ils spécifient différents aspects du cours de français et du travail scolaire, celui des cours ordinaires et le travail créatif.
- Le travail scolaire est censé amener des savoirs et un futur travail dans la vie. Le travail créatif, semble apporter du plaisir.
- Leur assiduité au travail est dépendante de la matière, nous le comprenons, mais aussi du plaisir qu'ils ont en travaillant. « aimer cl1 » « amuser cl1 » « intéressant cl3 »

Les points qui émergent de cette analyse sont en lien avec :

a) La communication

Les mots comme « partager cl1 » « ensemble cl3 » « regrouper cl3 » nous renseignent la place de la communication dans les rapports qu'ils entretiennent avec les pairs ou le professeur. Celui-ci étant le médiateur entre les savoirs scolaires à apprendre et le sujet, cette relation de communication joue donc un rôle significatif.

b) Le contexte

Un deuxième point est centré sur le contexte et les conditions de travail. Nous constatons que le travail en « petit groupe cl6 » permet à l'élève en difficulté de mieux s'adapter aux tâches demandée, ce qui est plus facile pour avancer et désirer participer. Il faut que « l'ambiance soit bonne cl5 »

c) Les émotions

En effet, leur ressenti tient une place majeure dans les motivations à agir. Il faut qu'il se « sente mieux cl6 », malgré les difficultés et qu'ils « s'entendent bien cl5 »

d) La perception de leur travail

le mot travail semble avoir de l'importance : « travail cl2 » « travailler cl1 » « apprendre cl1 » donne l'impression qu'il réserve une place aux efforts à fournir à l'école en ce qui concerne le travail scolaire en général.

e) Le travail créateur

La dominante de leurs représentations sur le travail d'écriture du livre est basée sur l'idée de création « créer cl2 » « imagination cl2 » et la préférence « préférer cl2 » à écrire sa « propre histoire » cl2 »

Ils mentionnent également que c'est un «travail cl2 » et qu'il donne de l'autonomie « choisir cl3 » car il permet de travailler « seul cl3 »

Le fait que leur discours soit élaboré lorsqu'ils parlent de l'atelier de création littéraire, (thématique 3) montre qu'ils y ont trouvé un certain intérêt et que celui-ci ait laissé des souvenirs suffisamment clairs pour en parler l'année suivante comme une expérience enrichissante. Certains mentionnent même qu'on peut « *apprendre en s'amusant cl1* », et nomment les savoirs qui participent à leur jeu d'écriture c'est à dire « *l'orthographe cl1* ».

III.2 La construction des rapports aux savoirs scolaires des élèves faibles investis réguliers

Les quatre dimensions qui participent à la construction des rapports aux savoirs scolaires sont à retenir parce que toutes sont représentées dans le discours des élèves en difficulté investis réguliers.

La dimension sociale : (th1, th2, th3, th4) est présente dans toutes les thématiques. Elle se divise en deux parties : la première concerne le social lointain lié aux attentes sociales et familiales : le métier. Ils reconnaissent l'importance de leur présence à l'école comme moment participant à la préparation de leur vie future (avoir un métier). Ils ne mentionnent pas le fait, que l'école comme obligation, soit un frein à leur motivation. Le deuxième volet concerne les relations dans le sein de l'école. Ces relations sont soit entre pairs tant au niveau interne à la classe (travail en groupe) ou au niveau externe à la classe, (les amis). Certains mentionnent l'importance des relations interpersonnelles également avec le professeur. Ils reconnaissent bien l'école comme un lieu de socialisation où la communication participe à forger la formation des élèves.

L'école est reconnue par les élèves comme lieu de socialisation

La dimension praxique : (th2, th3) le travail n'est pas dissocié de leur présence à l'école, pour apprendre il faut faire, ils reconnaissent l'importance du travail concernant les disciplines scolaires. Etre contraint de travailler n'est pas un frein à leurs résultats insuffisants.

Ils montrent un grand intérêt pour la tâche créative (écrire son histoire). Et décrivent ce qui pourrait les aider à mieux progresser.

Ils savent que le travail est inhérent à leur condition d'élève, mais aimeraient que celui-ci soit plus varié et mieux adapté à leurs difficultés.

La dimension affective : (th1, th2, th3). La part émotionnelle participe fortement aux conduites de ces élèves en classe. En effet, il est nécessaire qu'ils se sentent sécurisés c'est pourquoi ils rappellent que la communication interpersonnelle tributaire d'une bonne ambiance les soutient efficacement. Ils mentionnent également l'intérêt d'un travail qui laisse à l'imaginaire une place pour s'exprimer. Cette forme d'entrée dans le travail leur paraît bénéfique pour ôter les verrous de la peur de se tromper et de ne pas réussir.

Leur travail est fortement influencé par les émotions ressenties selon le contexte, l'ambiance et les relations interpersonnelles.

Dimension cognitive : (th1, th3) pour eux, apprendre est une variable incontournable de leur présence à l'école, car l'école est un lieu pour acquérir des savoirs divers y compris culturels. (th1) Toutefois, il précise que l'acquisition des savoirs est mieux appréhendée à travers un travail créateur. C'est parce que les émotions ont une place importante dans leurs relations aux savoirs qu'ils sont préoccupés par le ressenti qu'ils subissent en cas d'échec ou qu'ils affectionnent quand tout apparaît lumineux et motivant selon leurs critères, et l'atelier d'écriture littéraire leur procure les conditions de travail adéquates.

Apprendre, réfléchir sont des mécanismes d'acquisition des connaissances qui doivent s'associer, se mêler intimement voire harmonieusement aux entités émotionnelles représentées par le contexte, la posture du professeur et ou les relations interpersonnelles.

Avant de continuer notre analyse d'entretiens avec les élèves en difficulté investis irréguliers et voir si leurs discours s'organisent de la même façon, nous présentons ci-dessous le tableau récapitulatif concernant les représentations des élèves faibles investis réguliers et les liens que nous avons établis avec leurs rapports aux savoirs scolaires. Dans chaque classe, nous avons extrait du concordancier quelques phrases d'élèves à partir des mots ayant les plus forts χ^2 afin de préciser le sens que ces élèves ont donné à ces mots au cours de l'interview. Nous avons rattaché les phrases à la représentation concernée et aux rapports aux savoirs qu'elles engendrent.

Tableau N° 16

Tableau récapitulatif des liens entre les rapports aux savoirs scolaires et les représentations
Phrases extraites du concordancier du discours des élèves faibles investis réguliers

Numéro des classes	Thématiques	représentations	Dimension du rapport au savoir
Cl 4 cl5	<p>Thématique 1 Le cours de français comme lieu d'ouverture culturelle et de travail dans un bon climat social</p> <p>Discours appréciatif</p>	<p>- représentations d'autrui, « ça se passé bien avec les camarades », « venir voir ses amis », « on s'entend bien », « j'aime bien avec la prof » « si la prof crie, j'aime pas » « un prof motivant »</p> <p>- représentations de la discipline « bon cours de français », « cours avec des exercices », « un cours où on peut parler », « un cours convivial », « aimer le cours de français » « un bon cours c'est quand on fait du théâtre, de la poésie »</p> <p>- représentations de soi « je me sens bien dans ma classe tout le monde s'entend »</p> <p>- représentation du contexte « dans ma classe ya une bonne ambiance » « dans la classe ya trop de bruit » « j'aime bien venir à l'école »</p>	<p>sociale affektive cognitive praxique</p>

Cl6	Thématique 2 Le travail en petits groupes <u>Discours évaluatif</u>	Représentation du contexte <i>« travailler en petit groupe c'est mieux »</i>	Dimensions - sociale - praxique
Cl 1, Cl2,Cl3	Thématique 3 Ecrire un livre à quatre mains. Le créatif <u>Discours enthousiaste</u>	Représentations de la tâche <i>« écrire un livre, ça nous sert à s'exprimer » « là avec le livre c'est nous qu'on sortait ça de nous-même », « faire un livre, c'est mieux »</i> <i>« écrire notre histoire »</i> <i>« c'est à nous de créer »</i> représentations de soi <i>c'est plus facile de travailler sur une histoire</i> <i>« je peux apprendre et m'amuser »</i> représentations d'objets du savoir à apprendre <i>« faut pas que je fasse de fautes d'orthographe »</i> <i>« on a mis tout ensemble et je crois que j'ai mieux compris l'orthographe »</i> <i>« on s'amusait bien et en même temps on travaillait »</i> représentations d'autrui <i>« on écrivait ensemble »</i> <i>on a mis tout ensemble »</i> <i>« l'idée est venue du groupe »</i>	Dimensions - Praxique - Affective - cognitive
Cl7	Thématique 4 Les buts sociaux <u>Discours utilitaire</u>	représentation du contexte <i>« je vais à l'école pour avoir un métier plus tard »</i> <i>« je vais à l'école pour étudier, pour avoir un métier »</i>	Dimension - sociale

Nous allons maintenant présenter l'analyse du corpus concernant le discours des élèves investis irréguliers.

IV. 2^{ème} Analyse : Discours des élèves faibles investis irréguliers

Le logiciel Iramuteq a dégagé quatre classes du discours des élèves faibles investis irréguliers⁶⁶.

Nous allons procéder de la même façon que pour l'analyse de discours des élèves investis réguliers, c'est pourquoi nous allons commencer par vous présenter le tableau des différentes classes que nous avons nommées.

Les mots en gras sont les plus significatifs du discours de cette classe. Le ch2 moyen des termes de chaque classe est indiqué comme seuil étalon pour préciser les mots les plus significatifs de la classe de discours.

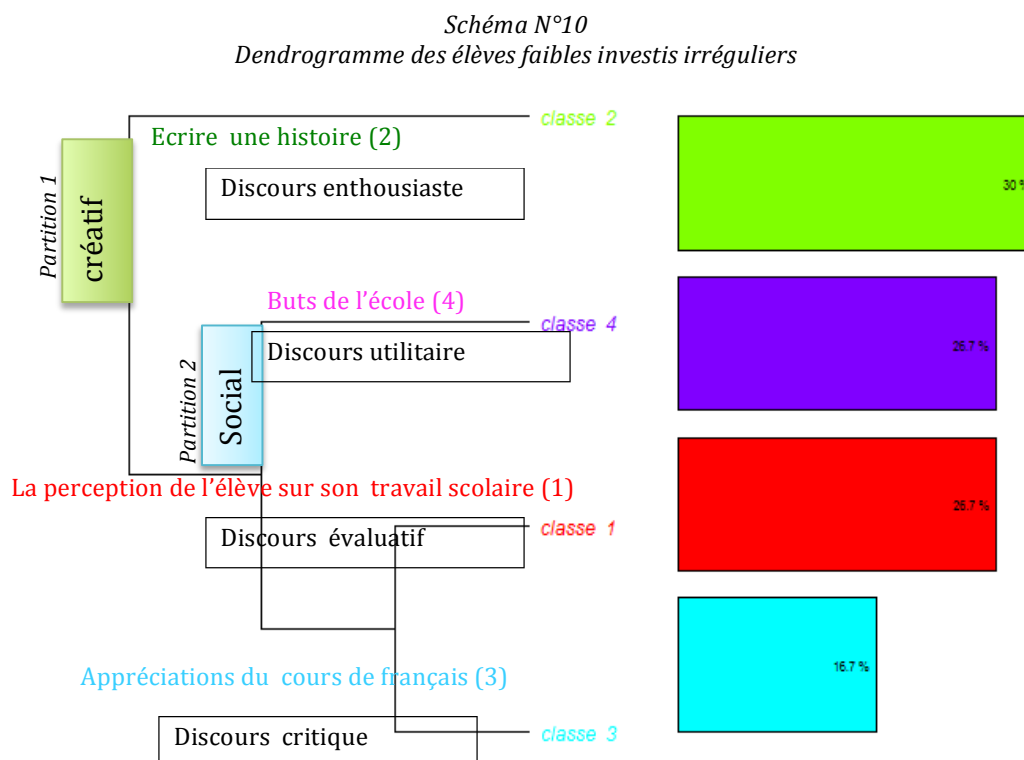
Tableau N° 17
Tableau des classes lexicales issues de l'analyse « Iramuteq »
Elèves faibles investis irréguliers

N° des classes	Chi2 moyen	Thème de classe	Traits lexicaux typiques par classe
1	8,05	Perception de l'élève sur son travail scolaire <i>Discours évaluatif</i>	Arriver, travailler, parler, bavarder, maison, groupe, place, temps, sport, parent, mettre,
2	9,14	Ecrire une histoire <i>Discours enthousiaste</i>	Histoire, entendre, donner, facile, intéressant, chercher, raconter, bouger, bin, ensemble,
3	14,34	Appréciation des cours de français <i>Discours critique</i>	Cours, français, mauvais, foutre (s'en foutre), aimer, classe, sentir, amuser
4	8,28	But de la présence à l'école <i>Discours utilitaire</i>	Métier, apprendre, travail, livre, ami, grammaire, voir, faute, vie, servir, heure, important, chose, exprimer, penser

Le discours des élèves investis irréguliers s'organisent autour de quatre classes que nous conserverons sans les regrouper parce qu'elles se différencient. Chaque classe s'articule autour d'un thème.

⁶⁶ Corpus entretiens annexes p.68 à 78, concordancier p. 79, chi2 p. 95

Pour expliquer ce discours nous allons procéder à la lecture du dendrogramme.



La lecture du dendrogramme permet de voir qu'il n'y a pas la même scission entre les classes concernant les buts de l'école et le travail à l'école, comme pour les élèves investis réguliers. La première partition présente l'importance de l'atelier d'écriture (cl2) qui est nettement séparée des autres classes. Elle présente un discours enthousiaste sur les activités pédagogiques qui concerne entre autres, celle d'écrire un livre.

La deuxième partition présente les buts de la présence de l'élève à l'école (cl4) qui s'oppose aux deux autres classes (cl1 et cl3) ; ces trois classes concernent l'école et le travail attendu ou le travail fait pendant la scolarisation normale.

Ces deux partitions marquent bien une différence entre le créatif et le social, c'est à dire les attentes sociales concernant leur venue à l'école.

Sur la deuxième partition propre au social, nous avons d'un côté ce qui relève des buts sociaux c'est à dire l'objectif que leur présence à l'école induit : le métier (cl4); celui-ci présente un discours utilitaire. Dans ce discours nous trouvons également les mots associés aux impératifs liés à l'importance de l'apprentissage scolaire qui apparaissent

dans le discours comme des buts à visée utilitaire : cela peut « servir » (pour les fautes). Le discours reste centré sur le travail défini en terme d'emploi, les facilités ou difficultés à trouver un travail et la rémunération que cela peut engendrer. Cette classe est elle-même isolée des deux autres classes cl1 et cl3.

Ces deux classes : « la perception de l'élève sur son travail scolaire » (cl1) et « l'appréciation ou non appréciation du cours de français » (cl3) présentent un discours sur l'organisation du travail scolaire et sur les diverses façons que l'élève a d'entrevoir ce travail. Dans la classe cl3, le discours critique exprime que l'élève doit aimer un cours mais ne dit rien sur ce qu'il attend de ce cours. Dans la classe cl1, il évalue le travail qu'il devrait faire tant à l'école qu'à la maison.

Après cette présentation de l'analyse par classe, nous présentons ci-dessous le tableau des classes extraites par le logiciel Iramuteq. Le tableau est présenté selon le poids de chaque classe lexicale et non dans l'ordre chiffré de celles-ci. Nous indiquons en rouge les représentations que ce discours a mises en évidence. Dans la dernière colonne nous avons précisé en vert les dimensions du rapport au savoir en lien avec les représentations.

Tableau N° 18

Tableau du contenu des discours selon le poids des classes des élèves faibles investis irréguliers

classes	discours	Dimensions du rapport au savoir
Classe 2 30%	La classe cl2 présente un discours sur les intérêts, la facilité et l'ambiance de travail liés à la tâche créative. Représentations de la tâche créative, représentation de soi, représentations d'autrui	praxique Cognitive Affective sociale
Classe 4 26,7%	On retrouve le discours sur les buts de leur présence à l'école, pourquoi aller à l'école ? Représentations de l'école, les représentations des savoirs scolaires, représentation d'autrui	sociale Cognitive Praxique
Classe 1 26,7%	La classe 1 présente un discours critique sur la perception que l'élève a de son travail à l'école comme à la maison et le sens qu'il accorde à la pression familiale. Il mentionne l'intérêt du travail en petits groupes. A travers ce discours on peut dégager Représentations du travail scolaire, les représentations de soi et les représentations d'autrui.	sociale, cognitive Affective praxique
Classe 3 16,7%	Cette classe offre le discours sur le fait d'aimer ou non un cours de français et pourquoi. Représentations d'un cours de français, représentation de soi	Dimension affective cognitive

IV.1 La construction des rapports aux savoirs en contexte scolaires des élèves faibles investis irréguliers

Nous avons vu dans la partie théorique (p.119) que le rapport aux savoirs s'analyse sur quatre dimensions : dimension sociale, dimension cognitive, dimension affective, dimension praxique. Nous constatons que les représentations recueillies dans le discours des élèves faibles investis irréguliers mettent en évidence les quatre dimensions.

La dimension sociale : (cl1, cl4) comme pour les investis réguliers, elle est très présente dans leur discours. Ils reconnaissent l'importance de leur présence à l'école (avoir un métier). Ils reconnaissent en plus la pression familiale (travail à la maison) et les vertus du travail scolaire (ça peut servir). Ils n'oublient pas la socialisation affective (amis)

L'école est reconnue par les élèves comme lieu obligatoire à fréquenter et comme lieu de rencontres amicales
--

La dimension praxique : (cl2) Comme les élèves investis, ils montrent de l'intérêt pour la tâche créative (écrire son histoire) et parle de cette méthode de travail avec enthousiasme. Comme l'autre groupe d'élèves, faibles investis réguliers, ils préfèrent travailler en petits groupes parce que cela est plus convivial.

Le travail scolaire n'a de l'intérêt pour eux que s'il produit du plaisir, comme l'atelier créatif parce que cela est plus facile.
--

La dimension affective : (cl1, cl3) est surtout liée au fait d'aimer ou pas un cours selon qu'il soit bon ou mauvais. Tout comme rencontrer des amis est un moment chaleureux.

Plus épicuriens que les investis réguliers, leurs émotions sont tributaires de l'ambiance et des bons moments à passer ensemble. Ils sont moins affectés par les répercussions de leurs manques au travail.

La dimension cognitive : (cl4, cl1) comme pour les investis réguliers apprendre est une variable incontournable à l'école. Toutefois, ce désir de connaissances semble plus superficiel et moins ancré dans leur discours.

Bien qu'ils aient conscience de la nécessité d'acquérir des connaissances, ils en parlent avec désinvolture.

Les représentations de ce groupe d'élèves sont plus diluées que celles du groupe d'élèves investis réguliers. Ils donnent de l'importance à la situation qu'offre un travail créatif comme celui de l'atelier parce qu'il permet la communication. Si l'on fait un retour sur le texte, on s'aperçoit que le mot « bavarde » ou « parler » apparaît souvent, quand le contexte le permet, ils apprécient.

Leur réflexion autour de la qualité de l'enseignement se réfère essentiellement à leur plaisir, « j'aime ou j'aime pas » et ce qui permet de s'amuser.

Ils ont conscience que la grammaire, qui appartient aux fondamentaux, est indispensable pour leur vie future, leur métier mais pour eux le travail doit être aussi un plaisir.

Le poids de la classe cl2 (30%) qui donne un discours sur les intérêts, la facilité et l'ambiance de travail liés à la tâche créative est assez proche du discours utilitaire de la classe cl4 (26,7%) et du discours évaluatif de la classe cl1(26,7%) Bien que ces élèves présentent un discours montrant qu'ils ont conscience de l'importance du travail à fournir pour avoir un bon métier et quels sont les savoirs à acquérir pour y accéder, ils ne semblent pas avoir un discours critique très développé sur leur travail accompli ou à accomplir.

Avant de comparer les deux analyses à propos des discours d'élèves investis réguliers et investis irréguliers, nous allons, comme pour la précédente analyse, celle des investis réguliers, présenter le tableau récapitulatif de leurs représentations.

Ci-après, le tableau récapitulatif des liens entre rapports au savoir et représentations des élèves investis irrégulier

Tableau N° 19

Tableau récapitulatif des liens entre les rapports aux savoirs scolaires et les représentations
Phrases extraites du concordancier du discours des faibles investis irréguliers

Numéro des classes	Classes	représentations	Dimension du rapport au savoir
C11	Réussir à mieux travailler en petits groupes <u>Discours évaluatif</u>	Représentations d'autrui, « avec le prof ça va « en petit groupe je parle moins qu'en grand groupe Représentations de soi en classe « je n'arrive pas à voir de bonnes notes » « (écrire l'histoire) au début, je n'y arrivais pas, puis j'y suis arrivé » « que si on n'y arrive pas à l'école on peut toujours faire un Bac pro » « je bavarde trop » Représentations de soi à la maison « à la maison je ne travaille pas assez » Représentation du travail « on peut travailler en se disant des idées » , et on bavardait et on travaillait »	Sociale Cognitive Affective Praxique
C12	Ecrire une histoire <u>Discours enthousiaste</u>	Représentations de la tâche créative, Histoire, raconter, chercher, donner, Représentation de soi, facile, intéressant, bouger, Représentations d'autrui entendre, ensemble,	praxique Cognitive Affective Sociale
C13	Un cours de français <u>Discours critique</u>	Représentations de soi « ça m'a fait aimé plus le français » « j'aime pas venir à l'école » Représentations de la discipline « un bon cours de français c'est un cours où on fait tout » « un bon cours de français c'est un cours où on s'amuse » « un bon cours de français c'est quand il n'y a pas trop de bruit » « un mauvais cours où on fait qu'une seule chose » « un mauvais cours c'est quand on fait trop de travail pareil »	Affective Cognitive
C14	But de la présence à l'école <u>Discours utilitaire</u>	Représentation du contexte « je vais à l'école pour avoir un métier plus tard » Représentation des objectifs scolaires « je vais à l'école pour apprendre « pour apprendre mon métier » il faut apprendre la grammaire et l'orthographe » « apprendre à bien écrire » « on apprend la vie et le respect »	Sociale Cognitive

V. Comparaison des deux analyses

Nous avons analysé séparément les deux catégories d'élèves, investis réguliers et investis irréguliers afin de dégager les caractéristiques propres à chacun des groupes. Nous allons maintenant confronter les deux analyses dans une étude comparative pour mettre en évidence ce qui les rassemble et pourra nous aider à expliquer pourquoi ils se sont investis ; ou ce qui les différencie, c'est à dire quels sont les indicateurs qui permettent à un élève de soutenir son attention plus qu'un autre.

Pour ce faire nous allons dégager les classes de discours de chaque groupe ayant des similitudes, puis celles ayant des spécificités propres à chacun des groupes. Ensuite nous proposerons une discussion autour de ce résultat.

Tableau N° 20

Tableau des similitudes et des divergences entre les deux groupes

Divergences Investis réguliers	Similitudes Investis réguliers + investis irréguliers	Divergences Investis irréguliers
<p>Dimension artistique et sociale du français (cl4)</p> <p>Discours évaluatif</p> <p>DIMENSIONS</p> <p>Sociale, Cognitif Affectif</p> <p>Imagination au service de l'écriture (Cl2)</p> <p>Discours enthousiaste</p> <p>DIMENSIONS</p> <p>Sociale Cognitif Praxique Affectif</p> <p>Intérêt pour le français (cl1)</p> <p>Discours appréciatif</p> <p>DIMENSIONS</p> <p>Sociale Cognitif Praxique Affectif</p> <p>La classe comme lieu agréable de travail (cl5)</p> <p>Discours appréciatif</p> <p>DIMENSIONS</p> <p>Sociale Praxique Affectif</p>	<p>Buts de leur présence à l'école</p> <p>Régulier cl7</p> <p>Discours utilitaire</p> <p>DIMENSIONS</p> <p>Sociale</p> <p>Irrégulier cl4</p> <p>Discours utilitaire</p> <p>DIMENSIONS</p> <p>Sociale Cognitif Praxique</p> <p>Travailler en petits groupes</p> <p>Régulier cl6</p> <p>Discours évaluatif</p> <p>DIMENSIONS</p> <p>Sociale Praxique</p> <p>Irrégulier cl1</p> <p>Discours évaluatif</p> <p>DIMENSIONS</p> <p>Sociale Cognitif Praxique Affectif</p> <p>Construire et élaborer une Histoire</p> <p>Régulier cl3</p> <p>Discours enthousiaste</p> <p>DIMENSIONS</p> <p>Sociale Praxique Affectif</p> <p>Irrégulier cl2</p> <p>Discours enthousiaste</p> <p>DIMENSIONS</p> <p>Sociale Cognitif Praxique Affectif</p>	<p>Critique des différents cours (cl3)</p> <p>Discours critique</p> <p>DIMENSIONS</p> <p>Affectif Cognitif</p>

V.1. Les classes de discours proches aux deux groupes

V.1.1 Buts de leur présence à l'école

A la lecture de ce tableau nous pouvons remarquer que les élèves investis réguliers ou irréguliers, ont conscience que leur présence en classe est assujettie au travail qui leur permettra d'avoir un « métier plus tard ». Les contenus des discours de cette classe « *Buts de leur présence en classe* » ne sont pas très différents. Les élèves de chaque groupe mentionnent qu'ils viennent à l'école :

- pour avoir un métier
- pour acquérir des savoirs.
- qui peuvent servir plus tard

Ces deux groupes présentent le même discours utilitaire qui se retrouve sur les dimensions sociales des rapports aux savoirs scolaires. Cette dimension concerne les obligations sociales: les pressions institutionnelles et familiales ainsi que la nécessité d'apprendre pour réussir un métier et gagner sa vie.

Nous constatons toutefois, que quelques petites nuances s'immiscent dans leur manière de concevoir leur venue à l'école. Le « métier », qui semble un choix de l'élève, relève bien pourtant d'une motivation externe à l'élève. En effet, le métier qui est un but plus ou moins éloigné de l'élève, est imprimé par la contrainte sociale et cette perspective future, opère de façon différente selon le groupe « investis réguliers » ou « investis irréguliers ». Pour les « investis irréguliers » l'arrivée de cet objectif à long terme est loin et ils n'y trouvent pas une « utilité » immédiate, même s'ils ont conscience que l'école est une marche pour entrer dans le monde du travail (« *gagner de l'argent* »). De plus, nous avons vu qu'ils viennent aussi « *rencontrer des amis* » au sein de l'école, donc ils sont en quête de socialisation affective.

V.1.2 Travailler en petits groupes

Pour les deux groupes, le discours de la classe « *travailler en petits groupes* » se recoupe sur plusieurs points :

- Cette forme d'organisation propose des conditions de travail mieux adaptées parce qu'ils encouragent l'échange et peuvent ainsi créer une bonne ambiance de classe.
- Elle permet à l'élève de se « *sentir mieux* ».
- Le travail en petits groupes permet l'entraide et la communication.

Ils présentent un discours évaluatif similaire. Nous notons toutefois des différences concernant la projection des représentations sur les dimensions du rapport aux savoirs.

- Pour le groupe des investis réguliers nous avons les dimensions sociales et praxiques
- pour les investis irréguliers, les dimensions sociales, cognitives et affectives.

La dimension sociale est entendue ici comme les rapports sociaux entretenus avec les autres.

Les investis réguliers parlent de l'intérêt qu'a suscité ce travail à plusieurs, et combien cela leur a permis de faire plus « facilement ». Ils se sont tout de suite investis de façon concrète. Ce travail en groupe proposant l'entraide a contribué à renforcer leur perception de compétence.

Les investis irréguliers affirment également l'intérêt de travailler en groupe parce qu'ils peuvent « échanger ». Il semblerait que la communication influe sur leur engagement cognitif¹ et affectif. D'ailleurs, dès la mi-avril ils ont montré que leur engagement cognitif ne se bornait pas seulement à penser mais pouvait aussi se transformer en action dans cette activité pédagogique qu'est l'atelier littéraire.

V.1.3 Construire et élaborer une histoire

La troisième classe qui rapproche ces deux groupes propose le discours sur le fait de « *construire et élaborer une histoire* ». Avec ce type de discours nous comprenons que cet atelier de création littéraire leur a permis d'écrire et surtout de croire en leur potentiel. Il est caractérisé par :

- ⇒ Un fonctionnement différent
- ⇒ Les postures élève/professeur, différentes

¹ Rappelons que l'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique (Salomon 1983)

- ⇒ Les échanges fructueux
- ⇒ Une expression libre, travail de l'imagination exacerbé.

Les deux groupes présentent un contenu de discours relevant en majorité du même thème. Ils sont tous les deux enthousiastes et marquent leur désir de faire. Les représentations mobilisent des rapports aux savoirs « sociaux » et « praxiques » dans les deux groupes. Ce qui montre l'importance de la communication et de l'échange entre pairs comme garant de mise en route d'une activité pédagogique. Une petite différence cependant, cette classe de discours qui mobilise trois dimensions des rapports aux savoirs en contexte scolaire se différencie sur la troisième :

- « Dimension affective » pour les investis réguliers
- « dimension cognitive » pour les investis irréguliers.

Parce qu'ils se sont immédiatement engagés cognitivement, ce travail créatif a eu une grande influence sur l'engagement affectif des élèves investis réguliers. Cet atelier qui leur a procuré plaisir et satisfaction a permis l'émergence d'émotions positives. Pour les élèves investis irréguliers, leur motivation intrinsèque a développé une plus grande créativité dans l'accomplissement de ce travail et c'est ce point essentiel concernant l'inventivité qui caractérise leur engagement cognitif.

Les points communs aux deux groupes d'élèves faibles

« Aller à l'école » est un acte social et individuel

« Travailler en petits groupe » est un acte social qui affecte la sensibilité et stimule les processus cognitifs, savoir-faire favorisé par la communication.

« Construire et inventer son histoire » est incitatif, cela permet le travail individuel et collectif. En plus de favoriser les émotions et sentiments positifs, cela entraîne une activité plus intense.

La communication est un enjeu important de réussite scolaire pour ces deux groupes d'élèves.

L'atelier de création littéraire, comme activité pédagogique, pourrait être un facteur externe capable de déclencher une dynamique motivationnelle.

Nous allons maintenant décliner ce qui différencie ces deux groupes en fonction de la spécificité de leur discours.

V.2. Analyse des représentations divergentes des faibles investis réguliers

Rappel des données concernant les divergences entre les deux groupes, ci-dessous celles des élèves faibles investis réguliers (extraites du tableau N°20 p. 270)

Dimension artistique et sociale du français

(cl4)

Discours évaluatif

DIMENSIONS

Sociale, Cognitif Affectif

Imagination au service de l'écriture (Cl2)

Discours enthousiaste

DIMENSIONS

Sociale Cognitif Praxique Affectif

Intérêt pour le français (cl1)

Discours appréciatif

DIMENSIONS

Sociale Cognitif Praxique Affectif

La classe comme lieu agréable de travail (cl5)

Discours appréciatif

DIMENSIONS

Sociale Praxique Affectif

Le groupe d'investis réguliers est assez nuancé quant à la qualité de ce qui est proposé par l'école. Nous pouvons dégager trois catégories de discours qui ressortent des analyses de contenu ; elles concernent :

- les activités pédagogiques,
- le travail créatif
- le climat de la classe.

V.2.1 Les activités pédagogiques : « dimensions artistiques et sociale du français »

Dans les classes de discours concernant les activités pédagogiques en français (cl4 et cl1) les investis réguliers marquent leur intérêt pour cette discipline qui pourtant ne leur apporte pas toujours des satisfactions concernant l'évaluation sommative. Ils entrevoient l'enseignement du français comme une activité proposant plus d'ouverture culturelle et montre un certain enthousiasme pour cette discipline. Leur quête d'apprendre se situe autant sur une dimension artistique que sociale. Ils ont des arguments évaluatifs concernant les contenus mais aussi sur le climat de classe qu'ils vivent ou qu'ils espèrent vivre pour mieux réussir.

L'intérêt qu'ils peuvent trouver dans un cours de français porte sur la tâche créative mais aussi sur les différents apprentissages qu'elle permet de mettre en éveil.

V.2.2 Le travail créatif : imagination au service de l'écriture » (écriture d'un livre)

Lorsqu'ils parlent du travail de l'écriture d'un livre, ils essaient d'expliquer ce qui les a amenés à « trouver des idées » et pas seulement expliquer la réussite de leur travail par le plaisir qu'ils ont rencontré en le faisant, ils sont capables d'expliquer l'importance de l'imaginaire dans l'acte d'écrire une histoire, ils peuvent porter des jugements.

V.2.3 Le climat de la classe : « la classe comme lieu agréable de travail »

Pour ce groupe, le contexte joue un rôle important dans leur envie de travailler. Il doit être propice aux échanges et à la bonne ambiance, ils articulent leur désir de travailler avec l'ambiance de la classe.

Les dimensions du rapport aux savoirs en contexte scolaire projetées par les représentations de ces quatre classes (tableau N° 19 p.269) montrent l'importance de la relation et de l'échange entre pairs ainsi que le poids de la communication dans leur envie de travailler. (dimension sociale dans les quatre classes).

Nous constatons également que ce travail en atelier a mobilisé leur engagement affectif avec autant d'intensité que leur engagement cognitif (dimension affective dans les quatre classes, dimension cognitive dans trois classes). La dimension praxique est bien présente dans leur vocabulaire lorsqu'ils parlent du travail scolaire ou de la tâche créative (cl1, cl2). Tout comme l'acquisition des savoirs, les savoir-faire (cl1,cl2) sont bien inclus dans leur vision du travail scolaire ainsi que les savoir-être (cl5).

V.3. Analyse des divergences des faibles investis irréguliers

Rappel des données concernant les divergences entre les deux groupes, ci-dessous celles des élèves faibles investis irréguliers (extraites du tableau N° 20 p.203)

Critique des différents cours (cl3)

Discours critique

DIMENSIONS

Affectif Cognitif

Les investis irréguliers n'expriment pas avec autant de précisions la place qu'occupe le travail scolaire durant leur présence à l'école. Nous avons dégagé une seule catégorie de discours concernant les activités pédagogiques.

V.3.1 Les activités pédagogiques : « critique des différents cours »

Ces élèves ne parlent pas de l'intérêt que peut engendrer le contenu d'un cours de français, ils émettent plutôt dans la cl3, « *Critique des différents cours de français* » un jugement quant à sa qualité de « bons » ou de « mauvais » cours pouvant affecter leur désir de se mettre au travail. Ils se présentent plus en agent qu'en acteur.

Les dimensions du rapport aux savoirs scolaires projetées par les représentations de cette cl3 qui est la seule à différencier les discours entre ces élèves faibles, mettent en avant le rôle des émotions (dimension affective). En effet, ils parlent des éléments extérieurs qui peuvent perturber leur motivation à faire, sans pour autant spécifier un savoir-être élève. Ils minimisent dans leur discours les savoir-faire liés aux différentes acquisitions scolaires.

Nous allons maintenant faire le bilan sur les points divergents de leur discours.

V.4. Les points divergents du discours des deux groupes d'élèves faibles

Les différences entre les deux groupes sont surtout marquées par la posture des élèves face au travail scolaire. Les trois caractéristiques qui différencient cette posture d'élève concernent :

- ⇒ Le comportement individuel face au travail
- ⇒ La perception du travail du français
- ⇒ La reconnaissance du contexte

V.4.1 Le comportement individuel face au travail

Les uns, investis réguliers, montrent un désir de faire et l'expliquent, faire en classe « *Intérêt pour le français* » et dans l'atelier créatif « *Imagination au service de l'écriture* » bien que ce dernier leur procure davantage de plaisir dans l'exécution des tâches. L'élève se comporte en acteur.

Tandis que les autres, investis irréguliers présentent une certaine désinvolture face au travail en général, ils rejettent les causes de leur non motivation sur les facteurs extérieurs (ambiance, professeur) et émettent peu d'explication sur les savoirs et savoir-faire. L'élève se comporte plutôt en agent.

V.4.2. La perception du travail du français

De plus, à la différence des investis irréguliers qui ne sont guère explicites sur le travail du français à l'école, les investis réguliers ont un discours précis sur les procédures de travail (cl1, cl4). Ils expliquent que travailler un livre oblige à utiliser les fondamentaux en grammaire. Leur discours appréciatif est plus nuancé et considère l'apprentissage du français sous différents angles : celui des apprentissages fondamentaux et celui des apprentissages culturels.

V.4.3 La reconnaissance du contexte

Les investis réguliers parlent de la classe comme un lieu social d'apprentissage où il est convivial de travailler. Ils le reconnaissent aussi bien dans les pratiques créatives que dans les activités pédagogiques ordinaires comme faire des « exercices ». Alors que les investis irréguliers mentionnent seulement leur désir de travailler en petit groupe (cl1)

V.4.4 Les différences caractéristiques

Les différences sont caractérisées par la prévalence de la posture d'acteur chez les investis réguliers et la prévalence de la posture d'agent chez les investis irréguliers. Les comportements face au travail scolaire se trouvent modulés par cette posture, les investis réguliers sont plus aptes à exprimer ce que travailler à l'école veut dire, de plus, ils n'hésitent pas à considérer ce lieu d'apprentissage comme un lieu d'ouverture culturelle.

Connaître les représentations des élèves en difficulté est intéressant pour les professeurs qui peuvent ainsi mieux comprendre les comportements de leurs élèves et par ricochet palier les problèmes avec plus d'efficacité ; cela peut servir aussi comme maillon d'ajustement à certains travaux de recherche faits autour de la professionnalisation des enseignants ou bien ceux concernant l'échec scolaire ou la violence à l'école.

Toutefois, ce qui intéresse surtout notre étude, c'est de savoir si ces représentations propres aux élèves en difficultés sont réellement l'apanage de ces élèves ou bien si certaines de celles-ci peuvent être partagées par d'autres groupes d'élèves au statut plus

élevé. En effet, nous considérons que les élèves faibles ne sont pas forcément ceux qui ne travaillent pas. Même si notre recherche étudie des sujets épistémiques, nous ne reconnaissons pas comme valides les stéréotypes qui classent les élèves seulement selon leur statut scolaire. Les résultats supra ont montré que les faibles investis réguliers étaient capables de réflexion pertinente autour de la discipline du français et du travail à accomplir, et de plus, ils ne rejetaient ni l'école ni le travail scolaire. Au vu des résultats, nous pouvons dire que le travail en atelier les a particulièrement motivés.

Comme nous l'avons vu⁶⁸ l'atelier de création littéraire a été proposé à plusieurs classes du même collège et ceci pendant les heures scolaires donc tous les élèves y ont participé. Ce qui implique qu'il a fait l'objet d'un travail imposé à des élèves de divers statuts scolaires. Pour répondre à notre interrogation sur les éventuelles similitudes entre les représentations chez les élèves de statuts scolaires différents, nous avons interrogé tous les élèves ayant participé à cet atelier. En effet, notre questionnement repose sur l'hypothèse que les liens existant entre dynamique motivationnelle et rapports aux savoirs scolaires ne sont pas forcément liés statiquement au statut scolaire des élèves.

Pour continuer cette investigation, nous avons utilisé une méthode de recueil de données qualitative en proposant à tous les élèves ayant participé à l'atelier de création littéraire, de bien vouloir répondre par écrit à un questionnaire comprenant six questions ouvertes ; ces questions ont été extraites du protocole d'entretien soumis aux faibles investis réguliers et aux faibles investis irréguliers. Les questions portent sur :

- les représentations de l'école,
- les représentations de l'école idéale,
- les représentations de la tâche créative,
- les représentations de l'enseignement du français (2 questions),
- les représentations du travail scolaire.

Nous avons expliqué pourquoi essentiellement ces questions dans la partie. Elles informent sur les aspects sociaux, cognitifs, praxiques et affectifs participant à la construction des rapports aux savoirs scolaires.

L'analyse qui suit, dans le chapitre suivant, concerne les réponses à ces questions ouvertes.

⁶⁸ corps de texte . 52 à 82, et annexes p.10

IV

Chapitre 4

Analyse des questions ouvertes

I. Dimension des rapports aux savoirs scolaires selon les statuts scolaires des élèves

Le questionnaire proposé à tous les élèves ayant participé à l'atelier de création littéraire comprend six questions ouvertes, les mêmes que celles proposées lors des entretiens aux dix huit élèves en difficulté.⁶⁹.

A partir des réponses liées à ce questionnaire nous pourrions dégager les représentations des différents objets concernant l'école⁷⁰ chez les différents groupes ainsi que les dimensions du rapport aux savoirs que ces représentations suscitent.

Nous allons maintenant confronter les différents discours

I.1 Pourquoi cette comparaison ?

En comparant le discours des élèves faibles investis réguliers et faibles investis irréguliers à celui des autres élèves à statut scolaire plus élevé, nous cherchons à voir s'il existe des similitudes dans ces discours et quelles dimensions du rapport au savoir elles concernent et à quel autre statut scolaire elles renvoient. Un rapprochement entre les investis réguliers et un autre type d'élèves (moyens ou forts), permettrait de mieux appréhender les comportements des élèves en difficulté et ainsi réactiver leur dynamique motivationnelle. Les points de convergences s'ils existent, pourraient aider les enseignants à organiser le travail du groupe classe sans stigmatiser certains élèves faibles.

L'une des interrogations de notre problématique concerne donc cette question :

⁶⁹ Répondre par écrit est plus difficile pour les élèves en difficulté, c'est pourquoi nous avons conservé les réponses orales à ces questions qui ont été posées rigoureusement de la même façon.

⁷⁰ Les représentations de l'école, les représentations de l'école idéale, les représentations de la tâche créative, les représentations de l'enseignement du français (2 questions), les représentations du travail scolaire

1.2 Les représentations et rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficultés sont-ils propres à ces élèves en difficultés ?

Pour répondre à la question : nous allons procéder à plusieurs analyses. Nous allons commencer par **une analyse globale** sur le corpus de toutes les réponses de tous les élèves catégorisés selon leur statut scolaire, afin de vérifier s'il existe des tendances propres à chacun des groupes.

Puis, s'il existe des différences, nous procéderons à une analyse par groupe pour affiner les discours propres à chaque catégorie et confronter les similitudes ou différences des groupes Forts, Moyens-forts et moyens-faibles en regard des élèves faibles investis réguliers et investis irréguliers.

Nous rappelons que la catégorisation des élèves selon le statut scolaire permet de différencier les élèves selon les notes qui leur sont données en cours d'année et qui servent de point de repères aux dirigeants pour conseiller les élèves dans leur choix d'orientation. Nous savons bien que cela peut sembler vouloir créer des stéréotypes de manière figée et conventionnelle, mais cela reste le seul moyen pour le chercheur de constituer des groupes de sujets épistémiques qui font avancer cette recherche. Nous n'émettons pas de jugement sur l'élève, ni même avons l'audace de le classer dans une catégorie définitive d'élève allant droit à l'échec. Au contraire, ce travail cherche à montrer que les difficultés rencontrées à l'école ne sont pas des fatalités et qu'il faut parfois peu de choses pour renverser le cours des choses.

Rappel des statuts scolaires qui différencient les groupes :

Les élèves faibles investis réguliers sont des élèves ayant <10 de moyenne en français et qui ont été classifiés « investis réguliers » lors de l'analyse des observations (p 20/238.)

Les élèves faibles investis irréguliers sont des élèves ayant <10 de moyenne en français et qui ont été classifiés « investis irréguliers » lors de l'analyse des observations

Les élèves moyens faibles sont des élèves ayant <13 de moyenne en français

Les élèves moyens forts sont des élèves ayant <16 de moyenne en français

Les élèves forts sont des élèves ayant >16 de moyenne en français

Nous allons commencer par l'analyse globale de tous les discours. L'analyse de contenu se fera de la même façon que pour les corpus précédents, c'est à dire avec le logiciel Iramuteq. Nous aurons donc une analyse de la CHD avec les différents tableaux

des classes. Puis nous ferons en plus une lecture du plan factoriel qui nous aidera à visualiser les groupes entre eux. Ci-dessous, l'analyse globale de tous les discours de tous les élèves ayant participé à l'atelier de création littéraire.

A/ Analyse globale

L'analyse globale a été faite avec le logiciel Iramuteq sur le corpus de tous les textes. Le corpus comprend cinq regroupements de textes émanant chacun d'un groupe d'élèves, soit :

- Un groupement de réponses aux six questions pour les faibles investis réguliers
- Un groupement de réponses aux six questions pour les faibles investis irréguliers
- Un groupement de réponses aux six questions pour les moyens faibles
- Un groupement de réponses aux six questions pour les moyens forts
- Un groupement de réponses aux six questions pour les forts

Rappel des questions :

1. *Pourquoi vas-tu à l'école ?*
2. *Raconte moi l'école idéale*
3. *Que penses-tu du travail d'écriture d'un livre en cours de français ?*
4. *Explique moi ce que travailler à l'école veut-dire pour toi ?*
5. *Qu'est-ce qu'un bon cours de français ?*
6. *Qu'est-ce que pour toi un mauvais cours de français ?*

A/I. Analyse des classes : première approche la CHD

Cette analyse a fait apparaître **quatre classes** lexicales distinctes à partir du corpus de textes. Quatre classes ayant un pourcentage propre qui s'avère être un indicateur de représentativité dans le discours de tous les élèves.

Nous avons vu dans les précédentes analyses faites avec ce logiciel (voir p.248), que les classes dégagées ont un profil spécifique qui marque les typologies du discours.

Nous allons procéder de la même façon, c'est à dire, après avoir dégagé le chi2 moyen de chaque classe, nous nommerons celles-ci en fonction des mots ayant les chi2 égaux ou supérieur au chi2 moyen.

Ci-dessous le tableau des différentes classes et thèmes de discours :

Note pour la lecture du tableau n°

Nous indiquons en bas de chaque case du tableau

- **en gras** les plus forts ch2 par ordre décroissant
- **en rouge**, les représentations dégagées
- **en bleu**, les groupes qui ont été analysés comme les plus représentatifs de ce type de discours.
- **en vert**, en marge à droite, nous mentionnons les dimensions du rapport au savoir représentées dans chaque classe

Tableau N°21
Tableau des classes lexicales extraites de l'analyse Iramuteq
de tous les groupes d'élèves selon les statuts scolaires

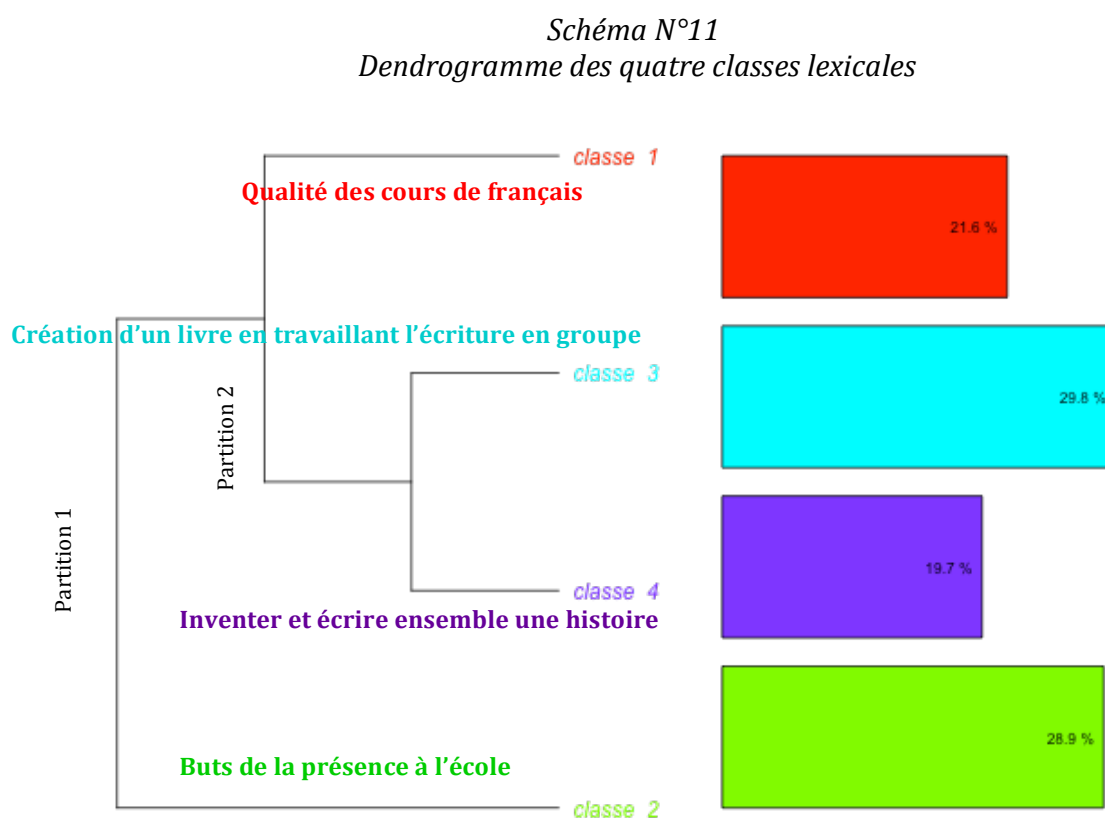
N° des classes Poids de la classe Thème de classe	Chi2 moyen Traits lexicaux typiques par classe analyse	Dimension rapport au savoir
cl1 21,6% Chi2 moyen 27,19 qualité des cours de français <div>Discours critique</div> CHI2 significatif = ou >3,92	Mots significatifs : > 27,19 valeur du chi2 moyen Cours (chi ² 195,06), français (chi ² 109,83), mauvais (chi ² 104,32), professeur (chi ² 66,51), leçon (chi ² 43,26), expliquer (chi ² 43), prof (chi ² 41,52), élève (chi ² 33,65), crier (chi ² 33,65), contrôle (chi ² 26) Analyse : c'est un discours sur la qualité des cours de français et des effets qu'ils produisent sur l'élève. on y retrouve les Représentations de la discipline, représentation du professeur et représentations de soi <i>Dominante Groupes : moyens fort (chi2 5,06), moyens faibles (chi2 4,89) , forts (chi2 4,45),</i>	Dimension Cognitive praxique affektive
cl2 28,9% Chi2 moyen 18,14 But de la présence à l'école <div>Discours utilitaire</div> Chi2 significatif = ou > 2,89	Mots significatifs : > 18,14 valeur du chi2 moyen Ecole (chi ² 171,75), métier (chi ² 155,74), aller (chi ² 75,44), apprendre (chi ² 63,55), ami (chi ² 42,68), vie (chi ² 32,25), instruire (chi ² 28,06), connaissance (chi ² 26,55), jour (chi ² 22,81), avenir (chi ² 22,81), servir (chi ² 22,5), futur (chi ² 18,78), étude 18,78 Analyse : c'est le discours sur les buts de leur présence à l'école, en tant que lieu ouvrant la possibilité de gagner sa vie plus tard, pour apprendre et acquérir des connaissances et rencontrer des amis Représentations du contexte, les représentations de l'école, représentation d'autrui, <i>Dominante groupe : forts (chi2 4,45) moyens forts (chi2 3,58)</i>	Dimension soziale cognitive affektive
cl3 29,8% Chi2 moyen 10,39 Création d'un livre en travaillant l'écriture en groupe <div>Discours enthousiaste</div> CHI2 significatif = ou > 3,93	Mots significatifs : > 10,39 valeur du chi2 moyen Groupe (chi ² 55,54), Livre (chi ² 29,6), écriture (chi ² 26,8), facile (chi ² 24,29), intéressant (chi ² 21,48), travail (chi ² 18,32), penser (chi ² 16,45), créer (chi ² 15,43), trouver (chi ² 15,29), partager (chi ² 14,38), mot (chi ² 13,03), exprimer (chi ² 13,03), orthographe (chi ² 12,41), permettre (chi ² 10,72), imaginer (chi ² 10,67) Analyse : Ici, le discours est plus ancré sur le travail d'écriture et la création d'un livre grâce au partage entre pairs. Représentations de la tâche créative, les représentations de soi, représentations d'autrui <i>Dominante Groupes : investis réguliers (chi2 7,64)</i>	Dimension soziale cognitive praxique affektive
cl4 19,7% Chi2 moyen 15,22 Inventer et écrire ensemble une histoire <div>Discours procédural</div> CHI2 significatif = ou > 4,23	Mots significatifs : > 15,22 valeur du chi2 moyen Idée (chi ² 54,55), mettre (chi ² 48), début (chi ² 42,14), histoire (chi ² 39,54), ensemble (chi ² 31,97), chercher (chi ² 29,46), inventer (chi ² 23,88), écrire (chi ² 23,04), imposer (chi ² 20,73), souvenir (chi ² 20,73), regrouper (chi ² 20,73), personnage (chi ² 20,73), réfléchir (chi ² 17,42), chanteur (chi ² 16,53), internet (chi ² 16,53), habitude (chi ² 16,53) Analyse : La dominante du discours porte sur l'invention d'une histoire et son intérêt de chercher à plusieurs. Représentations de la tâche créative, représentations d'autrui <i>Dominante Groupe : investis réguliers (chi2 17,37) et investis irréguliers (chi2, 11,57)</i>	Dimension Soziale cognitive praxique

A/I.1 Lecture du dendrogramme

S'agissant d'une classification hiérarchique descendante, la technique consiste tout d'abord à différencier deux grandes classes : la classe cl2 qui se compose du plus grand nombre d'UCE et les classes : cl1-cl3-cl4 constituées de l'ensemble des UCE restantes.

Et enfin dans la troisième partition, (cl3 et cl4) les deux classes sont à leur tour subdivisées en deux classes

Le dendrogramme ci-dessous permet de visualiser les différentes classes que le logiciel Alceste a déterminées à partir de notre corpus de mots.



Nous constatons, à la lecture du dendrogramme, que les élèves de collèges interrogés présentent les buts sociaux de leur présence à l'école (cl2) comme une étape incontournable. Le travail scolaire, les cours et la tâche créative sont nettement séparés dans l'organisation de leur discours. D'un côté, ils mentionnent l'obligation d'aller à l'école et de l'autre ce qu'ils y font.

Nous notons un certain équilibre entre le poids des classes cl2 « création d'un livre en travaillant l'écriture en groupe : (29,8%) » et celui de la classe cl2 « but de la présence à l'école (28,9%) », ainsi qu'entre les classes cl1 « qualité des cours de français » (21,6%) et cl4 « inventer et écrire ensemble une histoire » (19,7%).

Avant de commencer l'analyse de la CHD, nous allons visionner le plan factoriel qui donne graphiquement un premier aperçu des tendances du discours.

A/II. L'Analyse Factorielle des Correspondances : AFC

Nous avons vu dans la partie IV (p.250) que le Plan factoriel de l'AFC est un modèle graphique qui permet de visualiser l'essentiel des résultats produits par des calculs complémentaires de tris croisés. En effet, une partie du texte est croisée avec une variable ou un mot étoilé et, c'est ce qui permet de rendre compte de qui utilise quoi et avec quels autres mots. L'analyse factorielle des correspondances permet donc de visualiser sous forme de représentations graphiques très parlantes, le croisement du vocabulaire et des classes et montre les liens plus ou moins proches que les mots entretiennent entre eux.

Dans la projection suivante, nous pouvons voir comment le logiciel a replacé les variables illustratives en fonction des croisements qu'il a effectué.

Le schéma sur lequel sont projetées les différentes formes de données croisées se nomme « plan factoriel ».

Le plan factoriel se présente sous la forme d'un graphique où se croisent deux axes : l'axe horizontal appelé facteur 1 et l'axe verticale appelé facteur 2 (schéma n°12 p.286)

Le facteur 1 représente la grande partition, il est celui qui extrait le maximum d'inertie du nuage multidimensionnel. Dans le cas de cette analyse, le facteur 1 est celui sur lequel les mots les plus significatifs concernent les buts sociaux de l'école.

Le facteur 2 se charge de l'inertie résiduelle. Le facteur 2, va donc représenter la projection de toutes les autres formes discursives concernant les actes d'apprentissage que l'élève fait à l'école.

Pour analyser ce plan factoriel, il est important d'extraire les facteurs de l'analyse Iramuteq. Dans le cas de cette analyse, Iramuteq a extrait trois facteurs ; nous restreindrons cependant notre étude aux deux premiers facteurs F1 et F2 dont la valeur

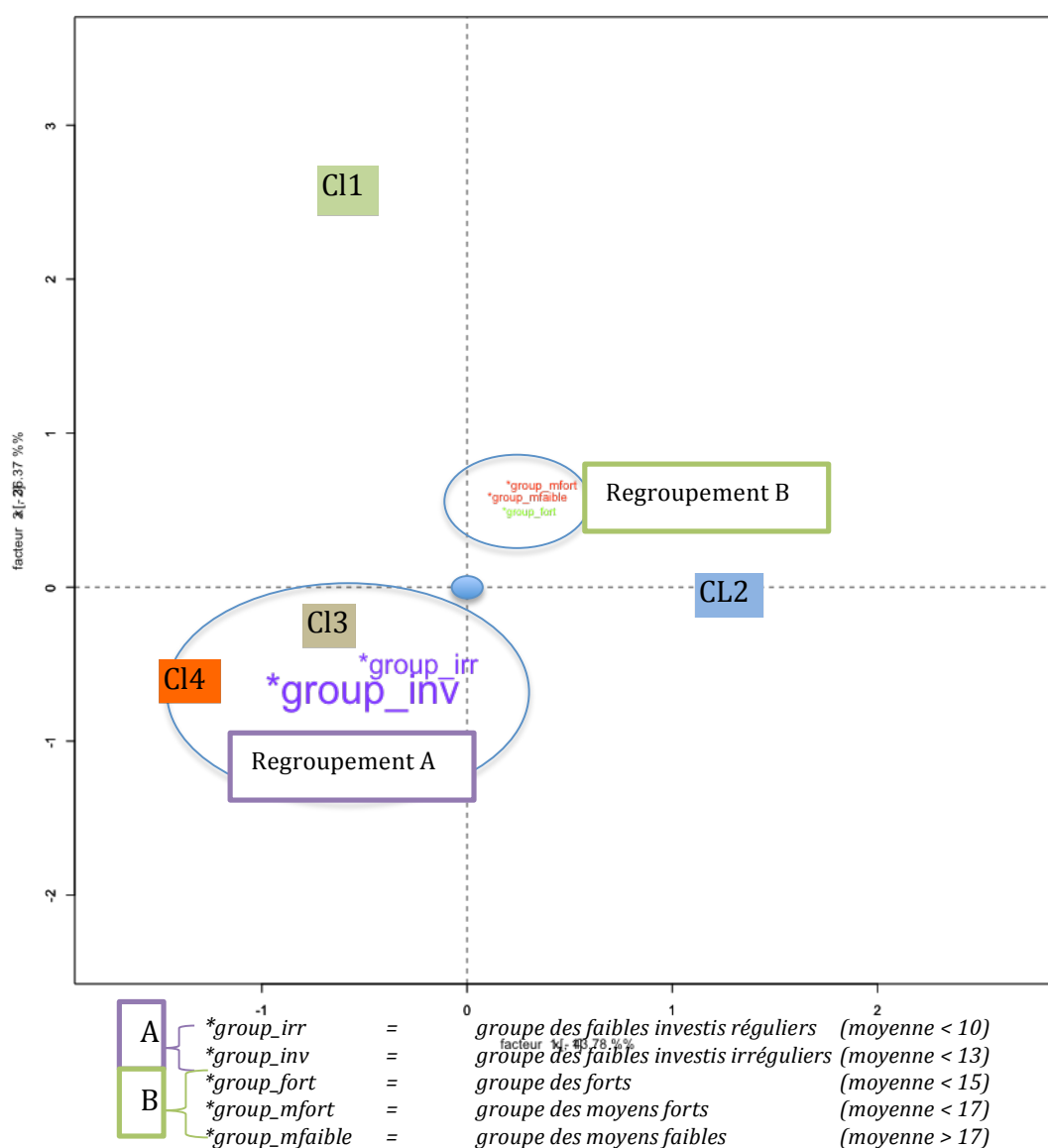
propre permet de quantifier la part d'information expliquée par les différents axes. Les axes F1 et F2 déterminent environ 80 % (43,77+36,37) de la variance expliquée (le seuil étant de 75%). Le troisième facteur est peu significatif.

Tableau N°22
Les facteurs de l'analyse globale questions ouvertes

Facteur 1	0,521264175	43,77595345	43,77595345
Facteur 2	0,433078421	36,37008204	80,14603549
Facteur 3	0,236411994	19,85396451	100

Rappelons que les classes de discours sont des types de discours propres émanant de l'ensemble des individus interviewés donc elle génère de sujets épistémiques.

Schéma n°12
Plan factoriel des mots étoilés



A/II.1. Lecture du plan factoriel (Schéma n°12 p.286)

Nous pouvons voir d'un côté de l'axe 1, sur la partie inférieure, les faibles investis réguliers et investis irréguliers (A) et de l'autre côté de cet axe 1, sur la partie supérieure, nous avons les groupes forts, moyens forts et moyens faibles (B).

L'opposition qui marque ces deux grands regroupements A et B est légère et porte essentiellement sur les formes d'apprentissages. En effet, le groupement A des élèves faibles, précise dans son discours que la part laissée au travail créatif est importante car source de « partage » et de réflexion « penser ». Nous savons que ces deux classes concernent le discours sur la création et l'invention : « *création d'un livre en travaillant l'écriture en groupe* » et « *inventer et écrire ensemble une histoire* ».

En complément, ces élèves mentionnent la part intéressante du travail en groupe car cette forme d'entrer dans l'écrit à plusieurs façonne une dynamique de travail qui motive et encourage. « *travailler l'écriture en **groupe*** » « *écrire **ensemble*** ».

On comprend, par le positionnement du regroupement B, que ces autres élèves de statut scolaire plus élevé, ne sont pas étrangers à cette forme de travail créatif, mais ils accordent plus d'importance à la position sociale de leur apprentissage scolaire, c'est à dire, « apprendre » pour avoir un « métier » « ça peut servir » avec de « bons cours ».

A/II.2. Analyse du plan factoriel (schéma n° 12)

En observant le positionnement des mots étoilés sur le plan factoriel de l'AFC, nous constatons que les sujets sont groupés dans deux parties différentes du plan.

En fonction des caractéristiques du discours livrées par le logiciel, nous pouvons voir d'un côté les groupes d'élèves faibles investis réguliers et faibles investis irréguliers et de l'autre tous les autres sujets c'est à dire : Forts, moyens-forts, moyens-faibles.

Lors de l'analyse de la CHD, en observant les groupes liés aux classes de discours (p.283), nous avons constaté que le discours des élèves faibles investis réguliers se rapprochait des classes cl3 et cl4, alors que celui des autres élèves : forts, moyens et moyens faibles se rapprochait des classes cl1 et cl2.

Nous constatons que le positionnement spatial des différents groupes n'est pas radicalement opposé. Ces deux regroupements : A et B sont assez proches du centre des deux axes qui marquerait un consensus entre les discours.

Il est intéressant de noter que les élèves faibles investis réguliers ont une classe de discours qui leur est propre : la classe cl3 « *création d'un livre en travaillant l'écriture en groupe* »

Nous allons maintenant procéder à une analyse de la CHD par classe afin de dégager les particularités spécifiques à chaque classe.

A/III. Approche plus détaillée de la CHD *(Extraits du tableau p.283)*

A/III.1. Analyse de la classe 1

Le discours critique sur la qualité des cours de français

La classe 1 présente le discours de tous les élèves sur la qualité qu'ils attendent des cours de français. Nous comprenons que ce regroupement opéré par Iramuteq est lié aux questions Q3 et Q4. Ces questions ont été posées pour dégager la vision que les élèves peuvent avoir d'un cours de français.

Tableau N°23
Rappel des dominantes de la classe 1

<p>cl1 21,6%</p> <p><i>Chi2 moyen 27,19</i></p> <p><i>Qualité des cours de français</i></p> <p>CHI2 significatif = ou >3,92</p>	<p>Mots significatifs : > 27,19 valeur du chi2 moyen Cours (chi2 195,06), français (chi2 109,83), mauvais (chi2 104,32), professeur (chi2 66,41), leçon (chi2 43,26), expliquer (chi2 43), prof (chi2 33,65), élève (chi2 33,65), crier (chi2 41,62), contrôle (chi2 26)</p> <p><u>Analyse</u> : c'est un discours sur la qualité des cours de français et des effets qu'ils produisent sur l'élève. on y retrouve les Représentations de la discipline, représentation du professeur et représentations de soi</p> <p><i>Dominante Groupes : moyens fort (chi2 5,06), moyens faibles (chi2 4,89), forts (chi2 4,45).</i></p>	<p>Dimension</p> <p>Cognitive praxique affektive</p>
--	---	--

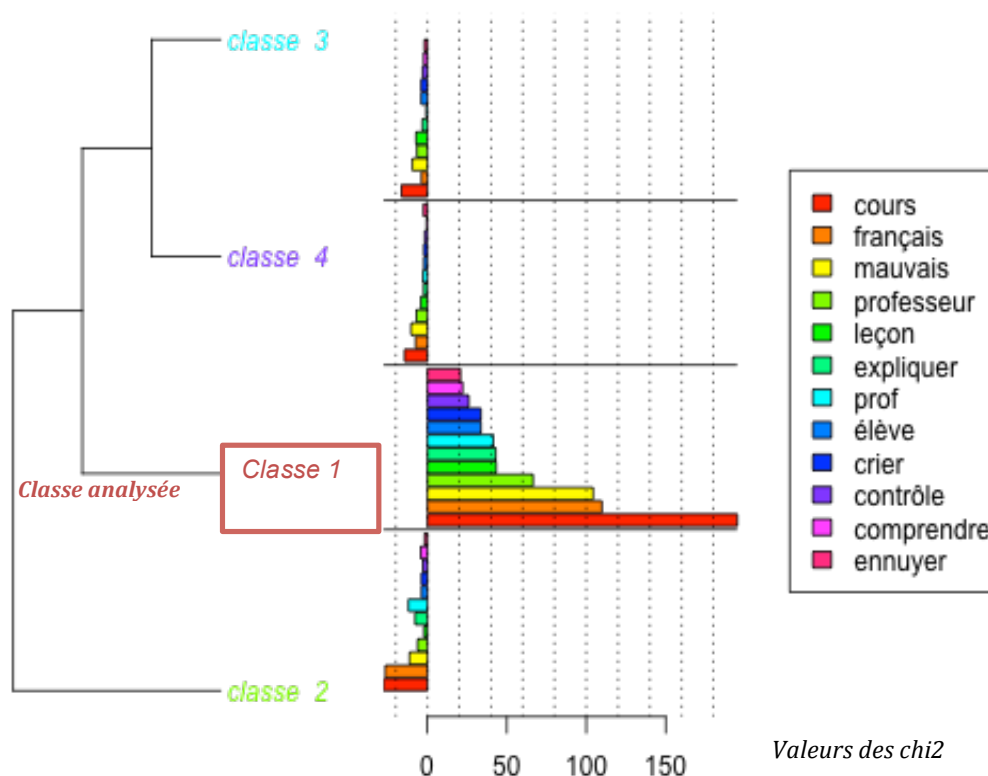
Nous retrouvons dans cette classe les plus fort chi2 autour de ce qui est lié en premier au **cours** lui-même (chi2 195,06), puis aux deux protagoniste de cet échange : **professeur** (chi2 109,83), **élève** (chi2 33,65), et ce qui s'y rattache : **leçon** (chi2

43,26), **expliquer** (chi2 43). Nous trouvons ensuite ce qui concerne un « **mauvais** (chi2 104,32). « cours de français » : **prof** (chi2 33,65), **élève** (chi2 33,65), **crier** (chi2 41,62), **contrôle** (chi2 26). Nous remarquons que le vocabulaire concernant l'enseignant n'est pas le même quand il est assimilé à un mauvais cours il est désigné par « prof » au lieu de « professeur ».

Cette classe de discours se rapproche plutôt des élèves moyens et forts : moyens forts (chi2 5,06), moyens faibles (chi2 4,89) et forts (chi2 4,45).

Le tableau des chi2 de la classe cl1 et le dendrogramme des différents mots de cette classe permet de visualiser les données présentées dans le tableau ci-dessus. Chaque mot de la classe analysée est positionné sur la partie droite du schéma ; les mots de cette cl1 présents dans d'autres classes sont présentés sur la partie gauche du schéma et montre le degré d'importance que ceux-ci ont dans le discours des autres classes.

Schéma N° 13
Chi2 classe 1 + dendrogramme du corpus



A partir du schéma nous constatons que l'item lexical « **cours** » (Chi²195,06) apparaît comme élément central, mais il est vrai que la question posée mentionnait ce terme : « cours », en spécifiant de préciser les arguments qui leur permettait de dire, pour eux, ce qui était un « bon cours de français » ou « un mauvais cours de français ».

Nous avons « **mauvais** » « **français** » comme mots dominants, mais le concordancier (voir p.) montre que les items « **expliquer** » « **professeur** » « **élève** » « **comprendre** » renvoient également à la question concernant le « bon cours de français ». Le logiciel n'a pas mis en exergue le discours sur les « bons cours de français. Cela montre que le discours est plus marqué pour expliquer un mauvais cours.

En analysant les mots associés nous comprenons, que cette classe du **discours critique** porte sur les événements extérieurs pouvant influencer leur motivation au travail, ces élèves expriment ce qu'ils considèrent être des obstacles pour une bonne compréhension d'une leçon enseignée par le professeur et mentionne ce qui affecte le climat de classe.

Les élèves qui alimentent le plus ce discours critique sur la qualité des cours, sont les élèves moyens fort (chi², 5,06), moyens faibles (chi² 4,89), forts (chi² 4,45).

Des réponses obtenues, nous pouvons dégager les représentations suivantes :

*Tableau N°24
Représentation cl1*

représentations d'un cours de français	représentations du professeur	représentations de soi
Cours de français Mauvais cours Contrôle Leçons expliquer	professeur Explique Le prof crie	Elève (relations prof/élève)

Ces points dégagés mettent en avant :

⇒ Le travail à faire : leçons, contrôle

⇒ La posture du professeur : crie

⇒ la pédagogie du professeur : cours, français, explique

⇒ la posture de l'élève

Les dimensions du rapport aux savoirs associés aux représentations d'un cours de français

- Les cours de français

Dimension cognitive du rapport du savoir

-la posture du professeur, la posture de l'élève

Dimension affective du rapport au savoir

- le travail à faire leçons, contrôle, la pédagogie du professeur

Dimension praxique du rapport au savoir

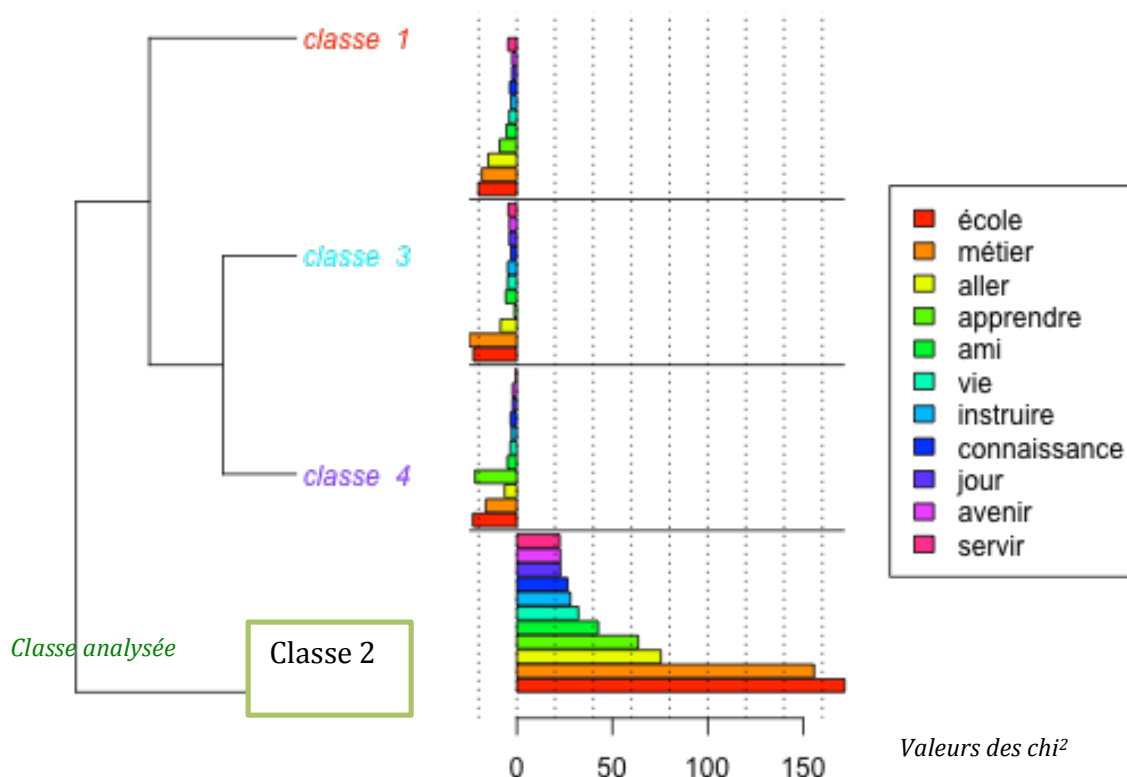
Les phrases du concordancier donnent du sens aux mots et permettent de les replacer dans le contexte du discours. Ci-dessous nous présentons dans un tableau à droite, les points dégagés ayant une importance dans leur discours avec les mots correspondants et à gauche les phrases issues du concordancier de la classe cl1.

Tableau N°25
Concordancier de la classe cl1 Analyse globale des questions ouvertes

Points forts		Mots correspondants	Phrases du concordancier de la classe cl1
Le travail à faire	leçons		<u>Aspects négatifs des cours</u> On fait que recopier les leçons On ne fait que des leçons Ce qui est agaçant aussi, leçons, exercices, leçons exercices On ne ferait aucun exercice, juste une leçon Une leçon non complète où on ne fait que recopier des leçons sans pouvoir poser des questions et sans pouvoir s'exprimer Les contrôles sont durs
	contrôle		<u>Aspects positifs des cours</u> On fait des exercices, on écrit des leçons On participe, on fait des leçons Les leçons sont expliquées Des leçons intéressantes
La posture du professeur	Prof		Où il y a la prof qui fait que te parler qui raconte sa vie C'est où le prof nous engueule pour rien, c'est agaçant C'est d avoir un professeur méchant et agressif C'est aussi un cours où le prof n a aucune autorité avec ses élèves Quand le professeur ne fait pas la police
	crie		Un mauvais cours de français se passe avec un enseignant qui n'aime pas son travail et qui crie C'est vite vu c'est quand le prof crie
la pédagogie du professeur	mauvais cours		Un mauvais cours c'est quand on fait toujours la même chose Un mauvais cours c'est quand on a un mauvais prof qui explique mal Un mauvais cours de français pour moi c'est le moment où on écrit beaucoup et quand la prof parle beaucoup Un mauvais cours de français c'est quand on ne travaille presque pas où il nous dit de nous débrouiller tout seul Un mauvais cours de français est un cours avec beaucoup de bavardages Un bon cours est un cours où il n'y pas de chahut Un bon cours, les cours seraient calmes
	Bon cours		
La posture de l'élève	élève		Que les élèves soient moins bavards Que les élèves soient moins en train de bavarder, en train de s'agiter Où les élèves ne respectent pas le professeur Où le professeur ne crie pas après les élèves Qu'il y a des batailles de stylos... et des cris et des pleurs par les élèves Le professeur peut-être sévère et pas compréhensif avec les élèves

Comme pour la classe précédente, nous présentons la projection graphique des différents mots dans la classe cl2. Ci -dessous schéma des chi² et dendrogramme de la classe cl2.

Schéma N°14
Chi2 classe 2 + dendrogramme du corpus



Les mots « **école** » (chi² 171,75) et « **métier** » (chi² 155,74) indiquent bien la place que l'école tient, en tant qu'institution, dans la préparation de leur avenir social. On note toutefois que le terme « apprendre » (chi² 63,55) est également associé à l'école. Le concordancier (p.291) indique bien qu'ils « vont à l'école pour apprendre ». Le terme « connaissance » (chi² 26,55) n'apparaît qu'en sixième position alors que celui de « ami » (chi² 42,68) est supérieur à celui du mot « connaissances ». Ce qui montre bien que l'école est pour certains élèves un lieu social de rencontres en même temps que d'apprentissage.

Le « **métier** » (chi² 171) est incontestablement l'objectif principal de leur présence à l'école, ainsi qu'« apprendre » (chi² 63,55) qui montre bien que pour eux l'école est un lieu d'apprentissage et en même temps un lieu social qui permet de rencontrer des amis.

Les représentations dégagées sont les suivants :

Tableau N°27
Représentations cl2

représentations du contexte	représentations de l'école	représentations d'autrui	Représentations De soi
L'école	Pour Avoir Métier Ça peut servir dans la vie future faire des études	rencontrer des Amis .	Apprendre S'instruire Acquérir des connaissances

Les points dégagés mettent en avant :

- ⇒ Le lieu spécifique comme cadre de travail : l'école
- ⇒ L'objectif principal de leur présence à l'école : métier, connaissances, avenir, futur
- ⇒ Les moyens pour y accéder : apprendre, s'instruire
- ⇒ L'objectif social et affectif : rencontrer des amis

Les dimensions du rapport aux savoirs associés aux représentations de l'école

- l'élève sait pourquoi il va à l'école :

Dimension sociale du rapport du savoir

- Il peut expliquer les moyens pour accéder à ces objectifs :

Dimension cognitive du rapport au savoir

- l'école est un lieu de rencontres :

Dimension affective du rapport au savoir

Les phrases du concordancier donnent du sens aux mots et permettent de les replacer dans le contexte du discours. Ci-dessous phrases extraites du concordancier des mots significatifs de la classe cl2

Tableau N°28
Phrases extraites du concordancier de la cl2

Points forts Mots correspondants	Phrases du concordancier cl 2
Le lieu spécifique école	Je vais à l' école pour avoir un métier plus tard Je vais à l' école parce que on est obligé Ca fait mauvais genre de ne pas aller à l' école pour apprendre des choses je vais à l école pour pouvoir être autonome plus tard
L'objectif principal métier	Pour avoir le métier que j aimerai Pouvoir faire un métier plus tard de préférence un métier qui Rapporte Lorsqu'on connaît ses capacités et que l'on aime certains domaines cela nous indique un métier où l on pourra exercer ce qu'on aime Je vais à l école pour avoir un bon métier plus tard apprendre des choses se faire des amis je vais à l école pour avoir un avenir social pour gagner de l argent plus tard Pour être distingué pour savoir lire écrire compter etc. et surtout car on m oblige si je vais à l école c'est pour plus tard avoir un métier qui me plait bien payé Cela me permettra d'acquérir un métier que j obtiendrai en fonction de mon travail
Connaissances	Pour avoir une vie pour gagner des sous et pour avoir des connaissances Alors même si parfois je dis que l école est nulle en fait c est indispensable et puis je ne fais pas qu' apprendre je m'amuse aussi je vais à l école pour apprendre des choses
s'instruire	s'appliquer dans le travail, c'est s'instruire
étude	Je vais à l école pour étudier et approfondir ma culture générale
Les moyens pour y accéder apprendre	Je viens pour apprendre des choses A l école on apprend la vie, le respect Je vais à l école pour apprendre pour me cultiver Quand on apprend à vivre en société on apprend à connaître de nouvelles personnes on apprend à aimer à vivre ensemble
avenir	cela tracera mon avenir on apprend de nouvelles matières qui servent à notre avenir pour devenir cultivé, pour préparer son avenir
L'objectif social et affectif amis	Pour voir les copains, aussi pour voir les amis Une vie sans école, c'est pas possible, on aurait pas beaucoup d' amis C'est aussi un moyen de voir ses amis Je vais aussi pour retrouver ou rencontrer des amis

A/III.3. Analyse de la classe 3

Le discours enthousiaste *sur le fait de travailler en groupes et créer ensemble.*

Cette classe représente le discours de tous les élèves qui parlent de la création d'un livre en travaillant l'écriture en petit groupe. Le discours de cette classe met en avant l'idée que l'écriture d'un livre est intéressante parce que cela permet de s'exprimer en « donnant ses idées », mais aussi d'échanger en « partageant ». dans cette classe nous trouvons un discours favorable au travail à plusieurs « facilite » l'acte d'écriture ».

Tableau N°29

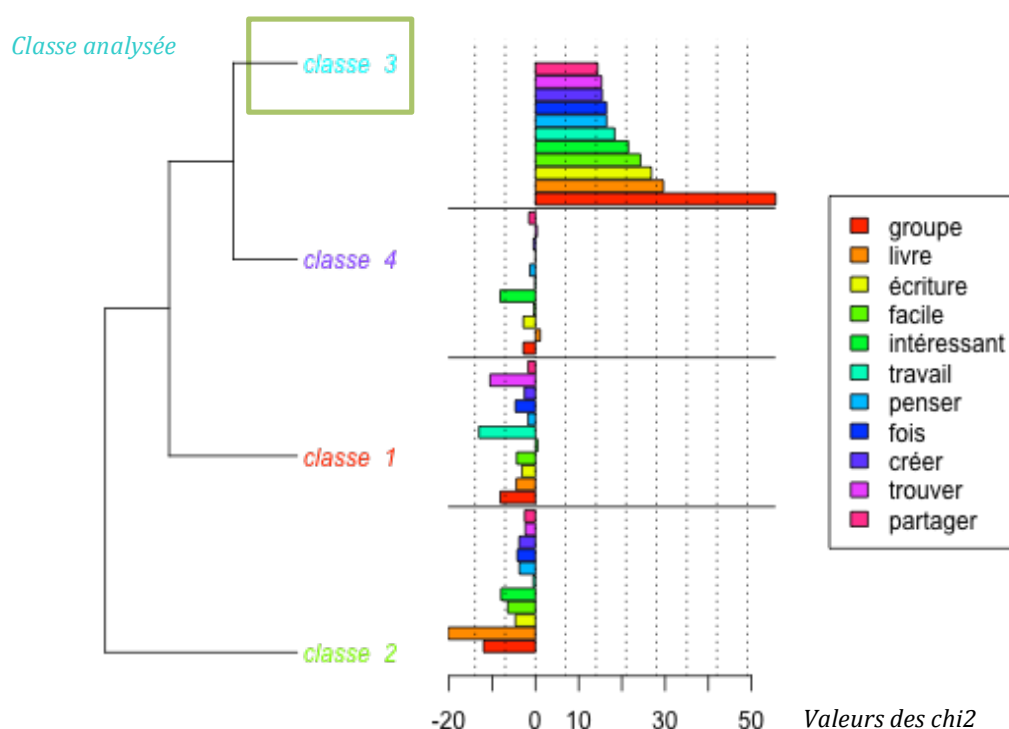
Rappel des dominantes cl3- Analyse globale des questions ouvertes

<p>cl3 29,8%</p> <p>Chi2 moyen 10,39</p> <p><i>Création d'un livre en travaillant l'écriture en groupe</i></p> <p>CHI2 significatif = ou > 3,93</p>	<p>Mots significatifs : > 10,39 valeur du chi2 moyen Groupe, (chi²55,54) Livre (chi²29,60), écriture (chi²26,80), facile (chi² 24,29), intéressant (chi² 21,48), travail (chi²18,32), penser (chi² 16,45), créer (chi²15,43) trouver (chi² 15,29) partager (chi² 14,38), mot (chi² 13,03), exprimer (chi² 13,01), orthographe (chi² 12,41), permettre (chi² 10,72), imaginer (chi² 10,67),</p> <p><u>Analyse</u> : Ici, le discours est plus ancré sur le travail d'écriture et la création d'un livre grâce au partage entre pairs</p> <p>Représentations de la tâche créative, représentations de soi, représentations d'autrui,</p> <p><i>Dominante Groupes : investis réguliers (chi² 7,64)</i></p>	<p>Dimension</p> <p>sociale cognitive praxique affective</p>
--	--	---

Cette classe de discours est particulièrement significative chez les faibles investis réguliers : chi² 7,64

Afin de visualiser la place des mots dans cette classe de discours, nous présentons la projection graphique des différents mots dans la classe cl3. Ci -dessous schéma des chi² et dendrogramme de la classe cl3

Schéma N°15
Chi2 classe 3 + dendrogramme du corpus



Le schéma des chi² présente une dominante de l'item « **groupe** » (chi² 55,54). Le concordancier (p.295) montre combien le fait de travailler en « groupe ou « petit groupe » est important pour ces élèves faibles investis réguliers. Que ce soit pour la création d'un livre ou le « **travail** » (chi² 18,32) ordinaire de français car cela permet de travailler « **l'orthographe** » (chi² 12,41). Cette forme d'organisation du travail leur paraît plus « **facile**. » (chi² 24,29)

Ensuite, nous retrouvons dans cette classe les plus fort chi² autour de ce qui touche à « l'écriture **d'un livre** » (chi² 29,60) et que ce travail est « **intéressant** » (chi² 21,48) car « **créer** » (chi² 15,43) permet de « **penser** » (chi² 16,45) et « **trouver** » (chi² 15,29)

En analysant les mots associés nous comprenons, que cette classe est celle du discours enthousiaste des élèves investis réguliers qui positivent le travail d'écriture entrepris différemment. Organisation en groupe qui les aide à mieux travailler puisque le partage avec les pairs incite à trouver un nouveau vocabulaire. Il semble également qu'imaginer une histoire leur permet de mieux s'exprimer.

Les représentations dégagées sont les suivants :

Tableau N°29bis
Les représentations cl3

représentations de la tâche créative	représentations du contexte	représentations d'autrui	Représentations De soi
L'écriture d'un Livre : c'est un travail on fait de l' orthographe ça fait créer trouver des idées cela permet de s'exprimer on peut imaginer	Cela est mieux en petit groupe	On peut partager entre pairs	c'est Facile c'est Intéressant

Les points dégagés mettent en avant :

- ⇒ Le contexte : le travail d'écriture d'un livre en petit groupe rend le travail plus facile et fait partager
- ⇒ Le travail d'invention : permet « d'imaginer » et créer » ce qui fait trouver des mots, mais aussi l'orthographe, cela fait penser et mieux s'exprimer, c'est intéressant

Dimensions du rapport aux savoirs associés aux représentations du travail créatif autour de l'écriture d'un livre

- le travail en groupe, partager
Dimension sociale du rapport du savoir
- le travail d'écriture: créer, trouver des mots, orthographe
Dimension praxique du rapport au savoir
- le travail d'invention d'un livre permet de penser et trouver des idées,
Dimension cognitive du rapport au savoir
- s'exprimer
Dimension affective du rapport au savoir

Les phrases du concordancier donnent du sens aux mots et permettent de les replacer dans le contexte du discours. Ci-dessous phrases extraites du concordancier des mots significatifs de la classe cl3.

Tableau N°30
Phrases extraites du concordancier de la classe cl3

Points forts Mots correspondants	Phrases extraites du concordancier de la classe cl3
Le contexte	
travail	<p>C'est bien de faire ça, ça nous donne envie de travailler le fait de chercher tout seul ça donne envie de réussir et j aime bien réussir pour réussir il faut travailler Moi j aime pas trop le français mais ça va travailler comme ça me va ce travail parce que cela nous fait réfléchir faisait du français mais l'on s'amusait en travaillant c est un travail et je préfère faire ça</p>
Ecriture	<p>Car c'est bien le travail d'écriture, car à force d'en faire et de se corriger, l'orthographe est plus facile Cela me semble intéressant et pour une fois car c'est le but principal de l'enseignement du français que de pouvoir écrire bien, savoir se créer un style d'écriture Ça nous laisse un peu de liberté, ça peut nous aider en orthographe, ou pour s'expliquer, s'exprimer, ça apprend aussi à inventer, même à nous faire aimer l'écriture. Quand j'écris, je peux dire ce que je ressens</p>
livre	<p>J'aime bien le livre car je peux apprendre et m amuser en même temps, c est cool Avec le livre on apprenait à faire des choses nouvelles C'est un travail d'écrire un livre avec l'écriture d'un livre on y apprend beaucoup de choses</p>
petit groupe	<p>Le travail sur le livre l'année dernière c'était assez bien parce que c'est mieux de travailler en groupe que tout seul Le livre c'était bien parce que c était en groupe et on travaillait plus que quand on est seul En groupe il y a les idées collectives En groupe on avait plusieurs idées à échanger</p>
facile	<p>C'est pas facile de se corriger tout seul car on peut pas bien voir les erreurs qu'on fait ça oblige à réfléchir En petit groupe c'est plus facile</p>
partager	<p>L'idée du livre et de la créativité, j'adore, mais j'ai parfois du mal à rassembler mes idées c'est pour cela que le travail à deux est intéressant, pour le partage et l'amélioration de son travail extérieur. on s'amuse en même temps on fait des choses marrantes quand on écrit que les idées viennent plus vite à deux que tout seul, on partage</p>
le travail d'invention permet	<p>ça permet l'orthographe ça permet de partager ça permet de nous exprimer ça permet de laisser libre court à notre imagination</p>

imaginer	<i>l'écriture d'un livre cela permet de faire fonctionner l'imaginaire on imaginait comme des savants imaginer, sortir de la réalité</i>
créer	<i>créer notre propre histoire créer c'était intéressant c'est pas du tout ce qu'on fait à l'école en général j'ai aimé on créé, on fait ce que l'on veut des histoires créées par nous-même</i>
trouver	<i>J'ai appris que fallait chercher pour trouver C'est plus intéressant le livre, je trouvais ça bien, c'était marrant C'est plus facile de trouver les mots, je sais ce que je vais dire Apprendre à bien écrire (..) qu'on voudra trouver un travail</i>
mots	<i>Quand on doit chercher des mots ou des synonymes J'ai appris de nouveaux mots Ça apprend à mieux écrire, à apprendre des nouveaux mots Des choses qui nous plairont avec nos mots</i>
orthographe	<i>Cela nous permet de nous évaluer au niveau de l'orthographe et de bien écrire je pense que c'est très bien C'était amusant et c'était quelque chose qu'on ne fait pas tout le temps ça m'a aidé sur l'orthographe Car j'ai fait de la grammaire et de l'orthographe</i>
penser	<i>Oui, je pense que j'ai appris comment on fait un article de magazine Et puis après je pense à plein d'idées Je pense que je n'ai pas vraiment appris quelque chose Je pensais à m'exprimer Je pense que c'est une très bonne idée</i>
s'exprimer	<i>Ça nous a permis de nous exprimer On apprend à mieux parler, à s'exprimer On peut s'expliquer, s'exprimer</i>
intéressant	<i>C'était intéressant car il y a une meilleure ambiance Apprendre des choses intéressantes C'était intéressant et j'aimerais le refaire .. était très intéressant ça nous apprend à mieux écrire</i>

A/III.4. Analyse de la classe 4

Le **discours procédural** sur comment inventer une histoire ensemble

Tableau N°31

Rappel des dominantes cl4- Analyse globale des questions ouvertes

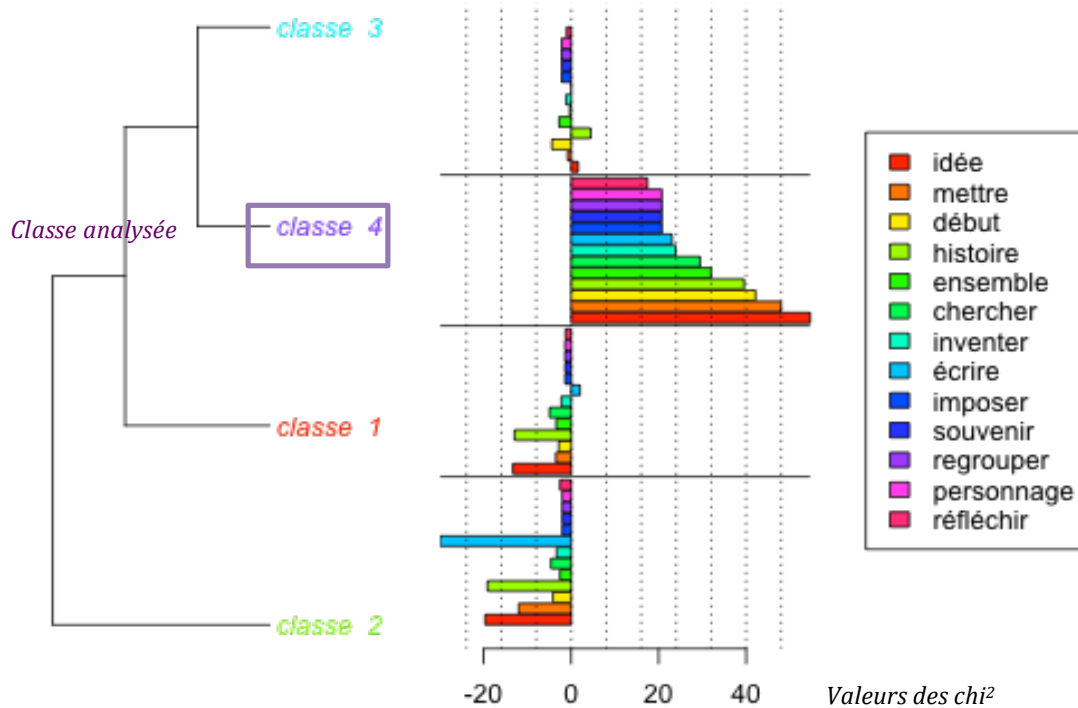
cl4 19,7% <i>Chi2 moyen 15,22</i> <i>Inventer et écrire ensemble une histoire</i> CHI2 significatif = ou > 4,23	Mots significatifs : > 15,22 valeur du chi2 moyen Idée (chi ² 54,55), mettre (chi ² 48), histoire (chi ² 42,14), ensemble (chi ² 39,54), chercher (chi ² 29,46), inventer (chi ² 23,88), écrire (chi ² 23,04), imposer (chi ² 20,73), souvenir (chi ² 20,73), regrouper (chi ² 20,73), personnage (chi ² 20,73), réfléchir (chi ² 17,42), chanteur (chi ² 16,53), internet (chi ² 16,53), habitude (chi ² 16,53) <u>Analyse :</u> La dominante du discours porte sur l'invention d'une histoire et son intérêt de chercher à plusieurs. Représentations de la tâche créative, représentations d'autrui <i>Dominante Groupe : investis réguliers (chi2 17,37) et investis irréguliers (chi2, 11,57)</i>	Dimension Sociale cognitive praxique
--	--	---

La classe 4 représente le discours de tous les élèves qui parlent de la procédure de création d'une histoire et de l'intérêt que revêt cette forme de travail créatif. Cela permet de « **mettre** » (chi²48), et « **regrouper** » les « **idées** » (chi²54,55), que l'on peut « **inventer** » (chi²23,88) ainsi « **chercher** » (chi²29,46), « **ensemble** » (chi²39,54) sa propre « **histoire** » (chi²42,14), et créer des « **personnages** » (chi²20,73), trouver des « **chanteurs** » (chi²16,53) sur « **internet** » (chi²16,53). Avec le terme « **imposer** » (chi²20,73), ces élèves insistent sur le fait que cette façon d'entrer dans l'écriture permet d'être plus libre car ici, ce « n'est pas imposé », et ce n'est pas comme « **d'habitude** » (chi²16,53).

Cette classe de discours est significative surtout chez les faibles investis réguliers (chi²17,37), et faibles investis irréguliers (chi²11,57)

Ci-dessous la projection graphique des chi2 de la classe 4 et le dendrogramme du corpus.

Schéma N°16
Chi² classe cl4 + dendrogramme du corpus



Le schéma des chi2 montre l'importance des termes : « *mettre* » au « *début* » toutes les « *idées* » « *ensembles* » pour « *inventer* » » une « *histoire* » Il semble donc pertinent de noter que pour les élèves faibles, le travail d'invention à plusieurs est stimulant, il semble productif et particulièrement incitatif. Ceci semble un point sur lequel les élèves focalisent leur désir de travailler.

Dans cette classe cl4, les élèves faibles investis réguliers et investis irréguliers expriment comment il procède pour travailler à plusieurs, et expliquent l'influence que cette organisation imprime sur l'acte d'écrire. Ils confèrent de la valeur au texte écrit non imposé, cela semble compter pour eux et jouer un rôle décisif dans leur démarche. Ils expliquent comment l'écriture d'une histoire inventée, dont le thème n'est pas imposé, peut changer les habitudes et encourager à faire.

Les représentations dégagées sont les suivants :

Tableau N°32
Les représentations dégagées de la classe cl4

représentations de la tâche créative	représentations d'autrui
Mettre les idées Ecrire une histoire Chercher souvenir Inventer ses personnages Cela fait réfléchir Chanteur Internet habitude Imposer	Ensemble Regrouper

Les points dégagés mettent en avant :

- ⇒ Les procédures de travail générales : Ecrire une histoire, Mettre les idées, Chercher, Inventer, non imposé, internet
- ⇒ Les procédures de travail individuelles : souvenir, Inventer ses personnages, chanteur, réfléchir, habitudes
- ⇒ les échanges en groupe : chercher ensemble, regrouper

Dimensions du rapport aux savoirs associés aux représentations de « comment inventer et écrire ensemble une histoire »

- regrouper les idées, travailler en groupe est incitatif

Dimension praxique du rapport au savoir

- inventer renforce, accroît l'activité mentale

Dimension cognitive du rapport au savoir

- partager permet la réflexion,

Dimension sociale du rapport au savoir

Tableau N°33
Phrases du concordancier cl4

Points forts Mots correspondants	Phrases extraites du concordancier
Les procédures de travail a) générales idées Mettre histoire, écrire Inventer Chercher imposer internet b) individuelles souvenir,	<p><i>Le livre au début c'était dur car on n'avait pas d'idées</i> <i>Oui bé on donnait des idées on les marquait et après on s'entendait entre nous on disait ce que l'on voulait et ce que l'on voulait pas après on a tout écrit et après on s'est donné</i> <i>C'était super c'est un vrai travail car on devait chercher des idées pour notre histoire et en plus on devait bien l'écrire le français c'est difficile pour moi car j'écris lentement</i></p> <p><i>On a mis tout ensemble, cela nous a pris du temps</i> <i>On a tout mis ce que moi je pensais de l'histoire</i> <i>Après elle a écrit, après on a parlé ensemble, après on l'a mis, on pouvait raconter ce qu'on voulait.</i> <i>C'était nous qui racontait ce qu'on voulait, on le mettait comme on voulait</i></p> <p><i>On raconte une histoire au début on avait écrit une histoire au brouillon on l'avait inventé complètement et on avait trouvé des petites idées à rajouter qu'est ce qui fallait, comment l'histoire pourrait être mieux expliquée tout ça</i> <i>On a plus d'imagination parce que on pouvait faire ce que l'on voulait je préfère écrire ma propre histoire ça oblige à réfléchir</i></p> <p><i>Oui j'ai écrit beaucoup écrire une histoire c'était bien</i> <i>Ecrire un livre c'est réunir toutes les idées qu'on a dans la tête, et automatiquement on abouti à une histoire</i></p> <p><i>Même si on était en groupe il y avait du travail à faire chacun de son côté pour chercher, faire marcher son imagination, inventer des choses</i> <i>On a écrit une histoire au brouillon, on l'a inventée complètement</i></p> <p><i>C'était bien de faire le magazine parce que on pouvait chercher à deux</i> <i>Il fallait chercher les fautes et les synonymes</i> <i>On a passé du temps et des heures dessus, il fallait aller chercher les détails</i></p> <p><i>C'était pas les profs qui nous imposaient</i> <i>C'était plus facile de travailler sur un sujet pas imposé</i> <i>Quand c'est imposé on ne sait pas trop quoi mettre</i> <i>C'est bien, c'est que le thème n'est pas imposé</i></p> <p><i>Moi pendant ce temps là je cherchais des images sur internet</i> <i>C'est quand même un peu du travail mais en s'amusant on a fait des recherches sur internet on a trouvé des idées on a tout regroupé et ça a fait une histoire j'ai participé en écrivant.</i></p> <p><i>Je me souviens pas trop comment j'ai commencé</i> <i>Je me souviens pas trop, on donnait des idées</i> <i>Je me souviens bien</i> <i>Je me souviens qu'au début c'était bien</i></p>

personnages	<p>On a cherché des personnages bizarres, puis on a cherché les noms</p> <p>On a pris des petits personnages des contes</p> <p>Je me souviens que j'avais vu un film qui était avec les personnages qu'on a utilisés dans le livre</p>
chanteur	<p>On a choisi de parler des chanteurs</p> <p>On avait chacun un chanteur</p> <p>Des choses qu'on aimait chez les chanteurs</p> <p>Chercher des photos puis écrire des choses sur les chanteurs je croyais pas être dans un cours normal mais dans un cours joyeux on s'amusait bien en même temps qu'on travaillait c'était pas comme d'habitude ça changeait et ça c'était bien</p>
réfléchir	<p>Ecrire un livre en classe c'est bien parce que cela fait réfléchir un peu enfin avoir de l'imagination c'était bien</p> <p>Je préfère écrire ma propre histoire, ça oblige à réfléchir</p> <p>On doit réfléchir pour écrire</p> <p>On a mis tout ensemble en réfléchissant comment cela donnait une vraie histoire</p> <p>Faut creuser nos idées, ça nous fait réfléchir</p>
habitudes	<p>Et on est différent de d'habitude</p> <p>Bon, il y avait encore un peu de bruit comme d'habitude</p> <p>J'avais pas l'impression de travailler comme d'habitude</p>
Les échanges	
Ensemble	<p>On a tout fait ensemble je n'ai pas fait de truc toute seule on a imaginé ensemble on donnait les idées ensemble on a comment dire on a tout mis ce que moi je pensais de l'histoire</p> <p>On a essayé d'échanger chacun a donné son idée c'était facile on a fait des dialogues ensemble</p> <p>On a cherché ensemble ce qu'on allait écrire et les personnages et tout puis on a écrit un petit bout chacun et on les a bien mis ensemble pour faire notre histoire puis on l'a tapée sur l'ordi et</p> <p>Puis on a mis tout ensemble ça nous a pris du temps je crois que j'ai mieux compris l'orthographe parce que il fallait chercher les fautes et les synonymes maintenant je sais à quoi ça sert un synonyme</p> <p>D'abord c'était difficile car on n'était pas d'accord puis on a décidé ensemble</p>
regrouper	<p>On a trouvé des idées puis on a tout regroupé</p> <p>J'ai tout marqué sur une feuille, puis elle faisait la moitié du travail puis après tout ça, on s'est tous regroupés et on a fait l'histoire.</p> <p>Quand on écrivait on était souvent d'accord on essayait de se mettre toujours d'accord j'ai proposé des idées on a écrit un peu ce que l'on avait à dire on a écrit chacun et après on a tout regroupé</p>

A/III.5 Résultats de l'analyse globale

A/III.5.1. Tableau récapitulatif des rapports aux savoirs selon les statuts scolaires

Après avoir analysé chaque classe de discours, nous allons proposer un tableau récapitulatif des rapports aux savoirs scolaires selon les statuts scolaire des élèves. Nous commençons par une vue d'ensemble des liens entre dimensions des rapports aux savoirs scolaires et statuts scolaires.

Ci- après le tableau récapitulatif des rapports aux savoirs scolaires de tous les groupes analysés présentés par classe de discours et statuts scolaires

Les 4 dimensions :

Cognitive

Sociale

Praxique

Affective

----- = aucune dimension

Tableau N°34

Tableau récapitulatif des rapports aux savoirs scolaires au regard des statuts scolaires

Groupes d'élèves dominants	CI1 Discours critique	CI2 Discours utilitaire	CI 3 Discours enthousiaste	CI4 Discours procédural
<i>Moyens forts</i> <i>Moyens-faibles</i> <i>Forts</i>	cognitive ----- praxique affective			
<i>Forts</i>		Cognitive Sociale ----- affective		
<i>Faibles investis réguliers</i> <i>Faibles investis irréguliers</i>			Cognitive Sociale Praxique -----	
<i>Faibles investis réguliers</i>				Cognitive sociale Praxique affective

A/III.6 Liens entre classe de discours et groupe d'élèves selon le statut scolaire

a) Dimension cognitive

Nous constatons que la dimension « cognitive » est présente dans les quatre classes. Cette particularité montre que les représentations de tous les élèves concernant les l'école et ses objectifs d'apprentissage sont significativement admis par tous. En effet, quel que soit le discours « critique » « utilitaire », « procédural » ou « enthousiaste », on y retrouve les fonctions nécessaires à un développement intellectuel : l'école c'est pour apprendre.

b) Dimension sociale

La dimension sociale est absente de la classe cl1, la classe du discours critique où les élèves s'attachent surtout à confronter les relations travail et efficacité, entre ce qui est donné par le professeur et ce qui est reçu par l'élève. Cette classe est représentée par le groupe des forts, moyens forts et moyens faibles.

c) Dimension praxique

La dimension praxique est absente de la classe cl2 qui est celle du discours sur la préparation de l'avenir. Ce futur semble loin et n'est pas assimilé à une forme précise d'activité. Ce sont surtout les forts et les moyens forts qui parlent de leur futur.

d) Dimension affective

La dimension affective est absente de la classe cl4 qui est surtout marquée par les élèves faibles investis réguliers et investis irréguliers. Leurs discours s'attardent davantage sur l'explication de l'organisation d'un travail différent qui sort des habitudes.

A partir de ce tableau général, nous allons proposer une analyse comparative inter classes, des différentes dimensions des rapports aux savoirs scolaires émanant de l'analyse globale, pour dégager les éléments propres à chaque groupe d'élèves et ainsi confronter ce qui les différencie ou les rapproche.

A/III.7. Dimensions des rapports aux savoirs scolaires émanant de l'analyse générale de tous les élèves

A/III.7.1 Analyse comparative interclasses des différentes dimensions du rapport aux savoirs scolaires.

Chaque tableau qui correspond à une dimension du rapport au savoir, présente les groupes selon les statuts scolaires et les caractéristiques propres à chacune de ces dimensions. Les classes de discours sont celles tirées de l'analyse Iramuteq (p.283). Les caractéristiques ont été dégagées lors de ces analyses et ont été présentées en fin de chaque analyse faite par classe de discours. Un astérisque (*) donne la page de ces données.

Dimension cognitive

Tableau N° 35
Tableau explicatif de la dimension cognitive

<i>Discours</i> <i>Groupes d'élèves</i>	CI1 Discours Critique <i>Moyens forts,</i> <i>Moyens-faibles</i> <i>Forts</i>	CI2 Discours utilitaire <i>Forts,</i>	CI 3 Discours enthousiaste <i>Faibles investis réguliers</i>	CI4 Discours procédural <i>Faibles investis réguliers</i> <i>investis irréguliers</i>
Dimension cognitive* <i>*Caractéristiques exprimées p.281 à 297</i>	Expliquer Cours français	Apprendre Instruire Connaissance servir	penser Créer, trouver imaginer	idée Inventer Souvenir chercher réfléchir

Cette analyse montre sur un plan cognitif, une divergence des tendances selon les statuts scolaires. D'un côté les élèves faibles, c'est à dire investis réguliers et investis irréguliers, semblent fortement marqués par le travail créatif qui leur permet de mieux appréhender le travail demandé. Alors que les élèves des autres groupes s'adaptent plus facilement aux exigences d'un travail normé.

Nous constatons que pour les élèves en difficulté, faibles investis réguliers et faibles investis irréguliers, le besoin de retour vers les « *savoirs créatifs* » est nécessaire. Les méthodes de travail qui autorisent l'inventivité sont pour eux source de réflexion. Dans l'atelier de création ils disent trouver du sens à ce qui est demandé et les actes d'apprentissages deviennent alors plus constructifs.

Dimension sociale

Tableau N°37
Tableau explicatif de la dimension sociale

Discours Groupes d'élèves	CI1 Discours Critique <i>Moyens forts, Moyens-faibles Forts</i>	CI2 Discours utilitaire <i>Forts,</i>	CI 3 Discours enthousiaste <i>Faibles investis réguliers</i>	CI4 Discours procédural <i>Faibles investis réguliers investis irréguliers</i>
Dimension sociale * <i>*Caractéristiques exprimées p..281à 297</i>		Ecole Le métier vie Avenir Futur Etudes ami	Groupe partager	Ensemble Regrouper

Concernant la dimension sociale, les élèves en difficulté, c'est à dire les élèves faibles investis réguliers et investis irréguliers, semblent moins préoccupés par l'avenir et plus par l'ici et maintenant et sont attachés aux relations entre pairs et au travail de groupe. L'idée d'un métier futur est mieux ancré chez les groupes forts et moyens forts.

Dimension affective

Tableau N°38
Tableau explicatif de la dimension affective

Discours Groupes d'élèves	CI1 Discours Critique <i>Moyens forts, Moyens-faibles Forts</i>	CI2 Discours utilitaire <i>Forts,</i>	CI 3 Discours enthousiaste <i>Faibles investis réguliers</i>	CI4 Discours procédural <i>faibles investis réguliers investis irréguliers</i>
Dimension affective* <i>*Caractéristiques exprimées p. 281à 297</i>	mauvais crie	ami	exprimer	

Sur la dimension affective, les élèves faibles investis irréguliers ne sont pas très explicites en ce qui concerne leur ressenti sur les apprentissages. Seuls les faibles investis réguliers mentionnent la possibilité de s'exprimer lorsqu'ils travaillent en atelier créatif. Ce qui suppose que dans un cours normé, il leur est peut-être difficile de trouver une place au sein du groupe. Les autres groupes d'élèves, c'est à dire les moyens forts, moyens faibles et les forts, parlent davantage de l'ambiance d'un cours qui affecte les relations élève/professeur et perturbe les apprentissages par des arrêts intempestifs et des cris. On remarque également que les relations sociales et affectives que procure

l'amitié au sein de l'école est un point fort dans leurs remarques sur la fréquentation de l'école.

Dimension praxique

Tableau N°39
Tableau explicatif de la dimension praxique

Discours Groupes d'élèves	CI1 Discours Critique <i>Moyens forts</i> <i>Moyens-faibles</i> <i>Forts</i>	CI2 Discours utilitaire <i>Forts,</i>	CI 3 Discours enthousiaste <i>Faibles investis réguliers</i>	CI4 Discours procédural <i>Faibles investis réguliers</i> <i>investis irréguliers</i>
Dimension praxique <i>*Caractéristiques exprimées P. 281 à 297</i>	leçons, contrôles		Ecriture livre Travail facile	Mettre Ecrire Regrouper habitude

Il semble que dans le discours des élèves faibles investis réguliers, le travail scolaire est mieux perçu à travers l'écriture du livre (cl3). Le travail normé qui les dévalorise statutairement au regard des bons élèves n'est pas expliqué avec autant de précision que le travail autour de la tâche créative, alors qu'il est dominant dans les groupes forts, moyens faibles et forts. Nous pouvons également le voir dans la classe cl4, lorsqu'ils expriment avec le groupe des élèves faibles investis irréguliers, l'intérêt d'écrire à plusieurs parce que cela change les habitudes.

Nous retenons que les rapports aux savoirs scolaires de ces élèves faibles investis réguliers et irréguliers trouvent des voies d'accès positives dans l'exécution d'une tâche créative et que la compréhension des consignes à exécuter dans ce travail y est mieux appréhendée.

A/III.7.2 Observations concernant l'analyse globale

Cette analyse globale montre bien que les rapports aux savoirs scolaires sont assujettis au statut scolaire.

Les élèves au statut scolaire plus élevé ont des rapports aux savoirs plus ancrés dans l'explication d'un travail normé, partagé dans de bonnes conditions et tendu vers un métier futur. Leur présence à l'école n'exclut pas les liens sociaux et affectifs de l'amitié.

Les élèves en difficulté scolaire mettent en exergue l'idée que les nouvelles dispositions de travail proposées par l'atelier créatif, leur permettent de mieux s'exprimer et en même temps elles changent les habitudes. Ils disent que cette forme de travail qui oblige à la réflexion modifie également leurs rapports aux savoirs normés, comme les rapports à la grammaire et à l'orthographe.

Bien sûr nous savons que cette caractérisation faite au début de ce travail n'est pas une signature de la capacité de l'élève à réussir sa scolarité. Elle est aujourd'hui, une forme d'évaluation reconnue pour les passages de classes et l'orientation post Brevet ou post Bac. Elle situe l'élève à un moment donné dans un cadre institutionnel. C'est pourquoi, cette différence entre les deux groupes, d'un côté les faibles et de l'autre les élèves ayant une chance d'avancer dans leurs études comme ils le désireraient, nous interpelle car nous ne pouvons pas tenir pour affirmation cette scission entre bons et mauvais élèves, les uns pensant études et avenir et les autres échec et difficultés.

Nous avons vu que les élèves en difficulté scolaire sont capables d'avoir un discours cohérent sur les procédures d'un travail créatif. Ils parlent des effets que cette forme d'apprentissage opère sur leurs rapports à la grammaire et à l'orthographe. C'est la pertinence de la capacité de réflexion de ces élèves en difficulté scolaire qui nous amène à procéder à une analyse plus fine de chaque groupe. Mais avant de commencer cette analyse détaillée, nous pouvons vérifier si toutes les questions posées ont bien été appréhendées par les élèves de statut scolaire plus élevé. Pour cela nous présentons ci-dessous le tableau récapitulatif des réponses en lien avec les questions posées.

A/III.8. Liens entre les questions posées et réponses de tous les élèves

Tableau N°41
Liens entre questions et représentations recueillies

Questions	Représentations	classe	Représentations	Statuts élèves
Q1 : Explique moi ce que travailler à l'école veut dire ?	R° De la tâche scolaire	Aucunes réponses significatives dégagées par Iramuteq		
Q2 : Que penses-tu du travail d'écriture d'un livre en cours de français ?	R° De la tâche créative	Cl3 Cl4	R° du contexte D'autrui De soi	<i>Faibles investis réguliers</i> <i>Faibles investis réguliers investis irréguliers</i>
Q3 : pourquoi vas-tu à l'école ?	R° de l'école	Cl2	Contexte Ecole Autrui soi	<i>Forts,</i>
Q4 : raconte moi l'école idéale	R° de l'école idéale	Aucunes réponses significatives dégagées par Iramuteq		
Q5et Q6 ⁷¹ : qu'est-ce que pour toi un bon ou un mauvais cours de français ?	R° d'un cours de français	Cl1	R° des cours R° du professeur R° de soi	<i>Moyens forts Moyens-faibles Forts</i>

71 Les questions Q5 et Q6 sur les bons et mauvais cours ont été regroupées en une question sur les représentations d'un cours de français.

Nous constatons, à la lecture de ce tableau que les questions sur la « tâche scolaire » et « l'école idéale » n'ont pas été marquées comme significatives par le logiciel Iramuteq puisqu'aucune représentation n'y est présente. Ce qui nous montre que même les élèves au statut scolaire plus élevé n'ont pas eu dans leur discours, de représentations suffisamment significatives pour que le logiciel Iramuteq puisse dégager une classe de discours liée à cette question sur le travail à l'école.

Les analyses suivantes vont nous permettre de recueillir des données par groupes différenciés selon le statut scolaire. Les données viendront compléter les premières présentations supra. L'analyse par groupes selon les statuts scolaires permettra d'affiner les résultats et dégager plus précisément les prises de positions des groupes de sujets épistémiques⁷². Nous chercherons où et comment les groupes peuvent se rejoindre ou s'orienter dans des directions variées.

Comme pour les analyses précédentes, nous analyserons la CHD extraite du logiciel Iramuteq. La présentation des tableaux concernant les classes lexicales sera la même que pour l'analyse globale c'est à dire :

Dans la colonne 1 : le numéro de la classe, le poids en pourcentage, le thème et le χ^2 moyen.

*Dans la colonne 2 : **en gras** les mots significatifs et leur χ^2
en rouge les représentations que ces mots induisent*

*Dans la colonne 3 : **en vert** les dimensions des rapports aux savoirs scolaires*

Nous présenterons ensuite le schéma du dendrogramme et sa lecture analytique pour une visualisation spatiale.

Nous soumettrons donc cinq analyses distinctes concernant les groupes suivants :

1. Les faibles investis réguliers
2. Les faibles investis irréguliers
3. Les moyens faibles
4. Les moyens forts
5. Les forts

⁷² Nous entendons comme sujets épistémiques, la théorie Piagétienne qui différencie la Notion de sujet épistémique et de sujet individuel. « Nous parlerons, d'une part, de «sujet épistémique» pour désigner ce qu'il y a de commun à tous les sujets d'un même niveau de développement, indépendamment des différences individuelles par exemple les activités de classer, d'ordonner et de dénombrer sont communes à tous les adultes normaux, de telle sorte que la série des nombres entiers est la même chez tous ces individus (sans pour autant être nécessairement tirée des objets). Nous parlerons, d'autre part, de «sujet individuel» pour désigner ce qui reste propre à tel ou tel individu: par exemple, chacun peut symboliser cette série des nombres par une image mentale particulière... qui diffère d'un individu à l'autre. Le propre de la connaissance scientifique est de parvenir à une objectivité de plus en plus poussée par un double mouvement d'adéquation à l'objet et de décentration du sujet individuel dans la direction du sujet épistémique. L.C.S., p. 14-15 extrait site Fondation Jean Piaget, Piaget et l'épistémologie par M.-F. Legendre. <http://www.fondationjeanpiaget.ch>.

B/ ANALYSES CIBLEES DE CHAQUE GROUPE SELON LE STATUT SCOLAIRE

B/I 1^{ème} analyse : Discours des faibles investis réguliers

L'analyse Iramuteq a fait apparaître cinq classes lexicales distinctes à partir du corpus du discours des élèves faibles investis réguliers.⁷³

B/I.1 Lecture du tableau des classes lexicales

Tableau N°42

Tableau des classes lexicales issues de l'analyse « Iramuteq » Faibles investis réguliers

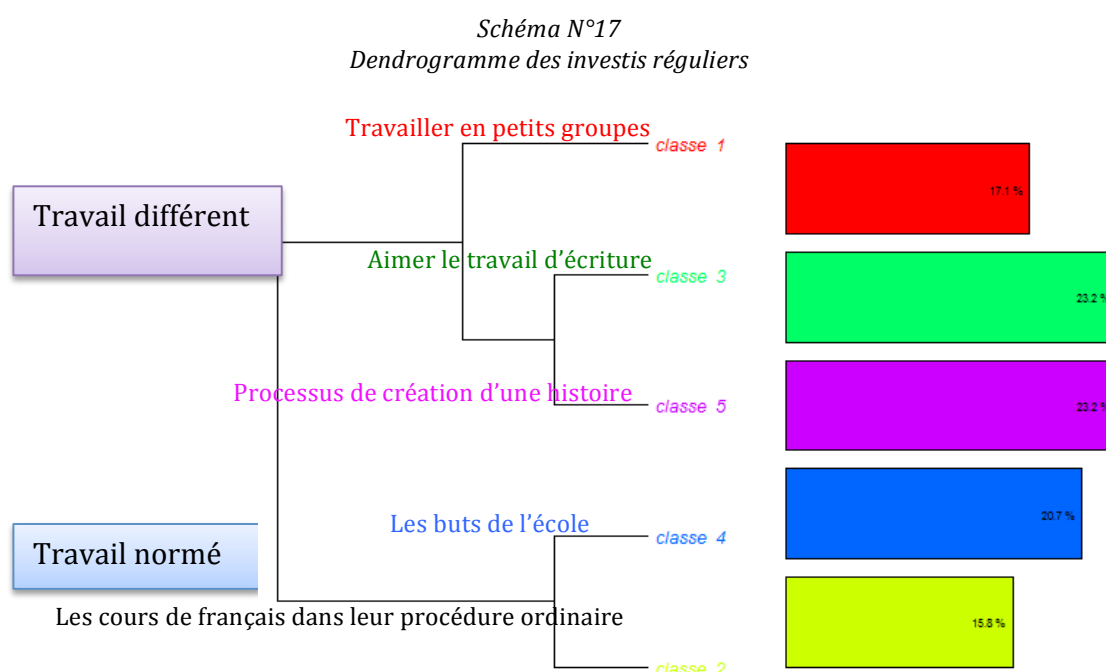
N° des classes Poids de la classe Thème de classe	Chi2 moyen Traits lexicaux typiques par classe analyse	Dimension rapport au savoir
cl1 17,1% travailler en petits groupes chi ² moyen 10,85 <u>discours évaluatif</u>	Mots significatifs : > 10,85 valeur du chi2 moyen Groupe (chi ² , envie (chi ² , petit (chi ² , travailler (chi ² <u>Analyse</u> : le discours est plus ancré sur l'envie de travailler en petits groupes Représentations de la tâche, représentations d'autrui, représentation de soi	sociale Praxique affective
cl2 23,2% Les cours de français dans leur procédure ordinaire chi ² moyen 19,63 <u>discours procédural</u>	Mots significatifs : > 19,63 valeur du chi2 moyen Cours (chi ² , normal (chi ² , comprendre (chi ² , français , (chi ² exercice (chi ² <u>Analyse</u> : La classe 2, présente le discours sur la procédure ordinaire d'un cours de français. Représentations de la discipline, les représentations d'autrui	Cognitive Praxique Cognitif
cl3 23,2% Aimer le travail d'écriture chi ² moyen 8,50 <u>discours évaluatif</u>	Mots significatifs : > 8,50 valeur du chi2 moyen Travail (chi ² , réfléchir (chi ² , recommencer (chi ² , vrai (chi ² , corriger (chi ² , aimer (chi ² , écrire (chi ² <u>Analyse</u> : La dominante du discours porte sur le travail créatif (le concordancier montre que ce travail est en relation avec l'écriture d'une histoire qui fait réfléchir et n'est pas rébarbatif. voir P.) Représentations de la tâche créative	praxique cognitive affective
cl4 20,7% Les buts de la présence à l'école chi ² moyen 13,52 <u>discours utilitaire</u>	Mots significatifs : > 13,52 valeur du chi2 moyen Apprendre (chi ² , métier (chi ² , école (chi ² , plein (chi ² , écouter (chi ² , leçon (chi ² , vie (chi ² , étude (chi ² , argent (chi ² <u>Analyse</u> : c'est le discours sur les buts de leur présence à l'école, pour avoir un métier, pour apprendre et écouter Représentations du contexte, les représentations de l'école	sociale cognitive
cl5 15,8% Processus de création d'une histoire chi ² moyen 11,86 <u>discours procédural</u>	Mots significatifs : > 11,86 valeur du chi2 moyen Mettre (chi ² , histoire (chi ² , ensemble (chi ² , idée (chi ² , raconter (chi ² , penser (chi ² <u>Analyse</u> : ce discours porte sur le processus de création d'une histoire, la coopération entre pairs, la communication. Représentations de la tâche, représentations d'autrui,	Sociale Praxique cognitive

⁷³ Voir annexes : corpus p. 101, concordancier p.132, chi2 p. 168

B/I.1.1 Analyse générale du tableau

Nous constatons que ces élèves présentent deux classes de discours sur les procédures d'apprentissage des savoirs : la cl2 porte sur la procédure ordinaire d'un cours de français et la cl5 sur le processus de création d'une histoire en coopération entre pairs. Et deux classes de discours évaluatifs, l'un sur le travail d'écriture d'une histoire, la classe cl3 et l'autre sur les envies de travail en petit groupe, la classe cl1. Cela montre que ces élèves faibles investis réguliers sont capables de réflexion, ils peuvent porter un jugement sur ce qui peut-être bon pour les motiver à travailler. Ils raisonnent sur les pratiques en expliquant ce que le travail d'écriture permet.

B/I.2. Lecture du dendrogramme



B/I.2. 1 Analyse du dendrogramme

Nous pouvons voir d'emblée que la structuration bipolaire de l'arborescence laisse apparaître deux thématiques : d'un côté nous trouvons le schéma basique de tout ce qui touche au travail normé avec : la classe cl2 et les cours de français ordinaire, puis la classe cl4 avec les buts de l'école. De l'autre, nous avons le travail à l'école présenté différemment avec l'atelier d'écriture. Les classes cl3 et cl5 mentionnent l'écriture du livre à laquelle on peut adjoindre la classe cl1 où l'élève exprime sa préférence pour travailler en petits groupes. Le poids des trois classes sur le travail différent (63,5%) est

nettement supérieur aux deux autres ((36.5%). Ceci montre que ces élèves sont attentives au nouveau travail qu'ils ont entrepris et que celui-ci présente pour eux de l'intérêt.

Cette analyse montre la conscience que les élèves ont de la nécessité d'aller à l'école avec en plus une tendance au raisonnement délibéré. Ils peuvent discourir avec pertinence sur le travail différent quand celui-ci participe à leur apprentissage.

B/II. 2^{ème} analyse : Discours des faibles investis irréguliers

L'analyse Iramuteq a fait apparaître six classes lexicales distinctes à partir du corpus du discours des élèves faibles investis irréguliers.⁷⁴

B/II.1 Lecture du tableau des classes lexicales

Tableau N° 43

Tableau des classes lexicales issues de l'analyse « Iramuteq » Faibles investis irréguliers

N° des classes Poids de la classe Thème de classe	Chi2 moyen Traits lexicaux typiques par classe analyse	Dimension rapport au savoir
Classe 1 13,7% Processus de création d'une histoire chi ² moyen 10,87 <u>discours procédural</u>	Mots significatifs : > 10,87 valeur du chi ² moyen Début (chi ² , idée (chi ² , écrire (chi ² , temps (chi ² , réfléchir (chi ² , inventer (chi ² , trouver (chi ² <u>Analyse</u> : le discours présente la procédure pour écrire une histoire, la place de l'imagination et de la réflexion qu'elle suscite. Représentations de la tâche créative, représentation de soi	Praxique cognitive
Classe 2 21,9% Penser à un livre chi ² moyen 7,14 <u>discours explicatif</u>	Mots significatifs : >7,14 valeur du chi ² moyen Livre (chi ² , petit (chi ² , penser (chi ² <u>Analyse</u> : La classe 2, présente le discours sur penser à un livre Représentation des buts de la tâche	Cognitive
Classe 3 21,9% L'école idéale chi ² moyen 9,28 <u>discours idéaliste</u>	Mots significatifs : > 9,28 valeur du chi ² moyen Ecole (chi ² , idéal (chi ² , copain (chi ² , travailler (chi ² , leçon (chi ² <u>Analyse</u> : c'est le discours sur l'école idéale où l'on travaille et où on l'amitié est importante Représentations d'autrui, représentations de la tâche	Sociale Praxique Affectif
Classe 4 12,3% But de l'école chi ² moyen 15,98 <u>discours utilitaire</u>	Mots significatifs : > 15,98 valeur du chi ² moyen Métier, aller, école, ami <u>Analyse</u> : ce discours présente le discours sur les buts sociaux de l'école pour avoir un métier, et voir ses amis Représentation de l'école, représentations d'autrui	Sociale Affectif
Classe 5 12,3% La tâche créative (connotée positivement) chi ² moyen 14,37 <u>discours enthousiaste</u>	Mots significatifs : >14,37 valeur du chi ² moyen Super (chi ² , recommencer (chi ² , corriger (chi ² , groupe (chi ² <u>Analyse</u> : La dominante du discours porte sur l'appréciation du travail à l'école et la tâche créative autour d'un livre. Représentations de la tâche créative, représentation d'autrui, représentation de soi	praxique sociale affective
Classe 6 17,8% Les cours de français connotés négativement chi ² moyen 9,76 <u>discours critique</u>	Mots significatifs : > 9,76 valeur du chi ² moyen Cours (chi ² , mauvais (chi ² , français (chi ² , ennuyer (chi ² , truc (chi ² , <u>Analyse</u> : La dominante du discours porte sur les cours de français peu appréciés Représentations des cours de français, représentations de soi	Praxique affective

⁷⁴ Voir annexes : corpus p. 171, concordancier p.178, chi² p. 179

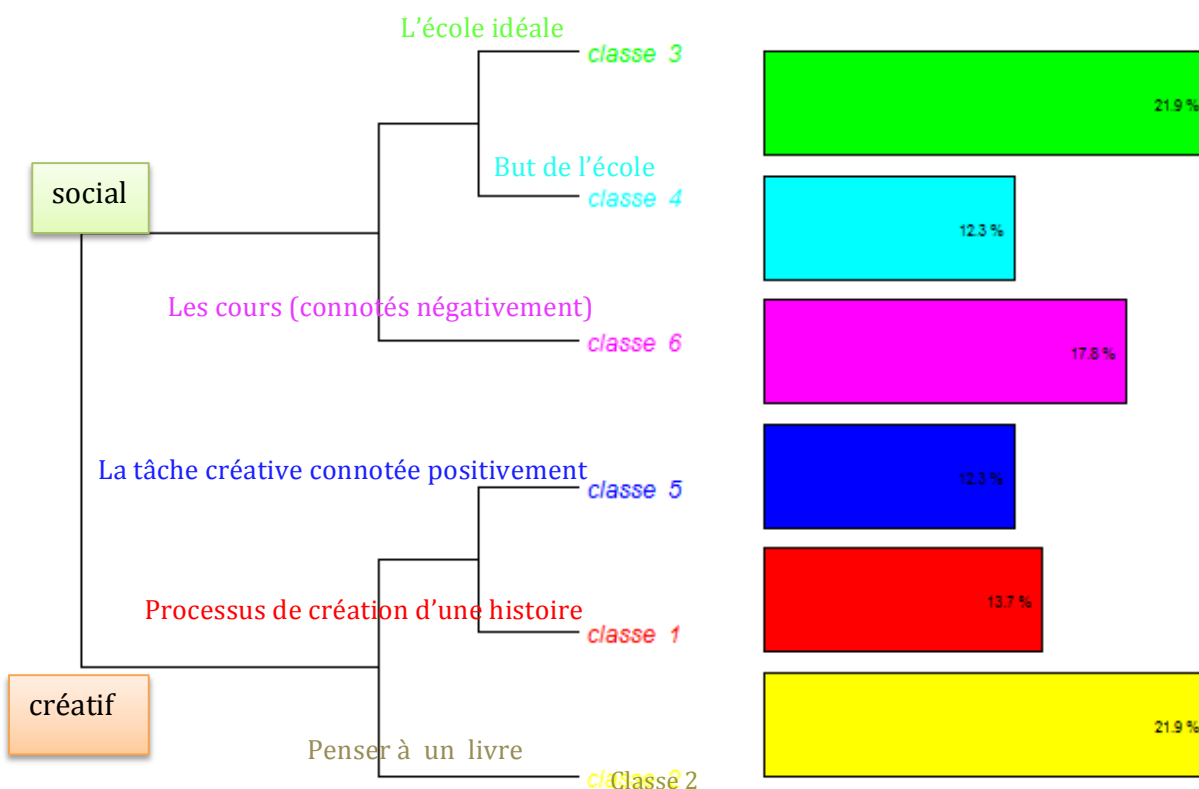
B/II.1.1 Analyse du tableau

Les élèves faibles investis irréguliers mettent en opposition le discours critique connoté négativement classe cl6 avec le discours connoté positivement classe cl5. Le discours critique cl6 concerne les cours de français normés sur lesquels ils émettent des jugements négatifs et expriment leur ressenti quant à leurs effets sur leur comportement. Le discours enthousiaste cl5, est à propos de la tâche créative et le travail en groupe qu'ils qualifient d'un vocabulaire enthousiaste en espérant recommencer. Le discours sur l'école idéale tient également une place importante, comme pour les élèves du groupe des moyens faibles.

Le métier comme horizon lié à leur présence à l'école ne leur échappe pas, toutefois, ils n'oublient pas de mentionner que à l'école c'est aussi un lieu de rencontre et d'amitié.

B/II.2 Lecture du dendrogramme

Schéma N°18
Dendrogramme faibles investis irréguliers



B/II.2.1 Analyse du dendrogramme

Ce dendrogramme présente une nette division entre ce qui est attendu socialement (cl3, cl4, cl6) et le créatif (cl5, cl1, cl2). D'un côté nous avons tout ce qui relève de la tâche créative (cl 5, cl1, cl2) et de l'autre les discours portent sur les obligations liées à l'école : les cours (cl6), le métier (cl4) et l'école idéale (cl3).

La classe cl3, « l'école idéale » a le même poids que la classe cl2, « penser à un livre, » ce qui indique l'intérêt que portent ces élèves aux choses liées au plaisir, puisque l'école idéale dans leur discours ne relève que du plaisir « *on ne travaille pas, on rencontre que des amis, on s'amuse* » et le livre est lié à la tâche créative mentionnée dans la classe cl1 « processus de création d'une histoire »

La diversité des discours de ce groupe d'élèves faibles investis irréguliers, ainsi que la scission entre l'obligation et le plaisir montre qu'ils ont conscience que l'école est un lieu d'apprentissage, mais nous remarquons que le mot « travail » n'est apparu qu'une seule fois dans la classe cl3 « école idéale » et nous avons dit supra que ce mot remplacé dans son contexte mentionnait le fait de ne pas travailler.

B/III 3^{ème} analyse : Discours des moyens faibles

L'analyse Iramuteq a fait apparaître six classes lexicales distinctes à partir du corpus du discours des élèves moyens faibles.⁷⁵

B/III.1 Lecture du tableau des classes lexicales

Tableau N°44

Tableau des classes lexicales issues de l'analyse « Iramuteq » moyens faibles

N° des classes Poids de la classe Thème de classe	Chi2 moyen Traits lexicaux typiques par classe analyse	Dimension rapport au savoir
Classe 1 15,2% Les mauvais cours de français chi ² moyen 9,21 <u>discours critique</u>	Mots significatifs : > 9,21 valeur du chi2 moyen Mauvais (chi ² , français (chi ² , cours (chi ² , grammaire (chi ² , leçon (chi ² <u>Analyse</u> : le discours présente le jugement négatif de l'élève sur la qualité des cours de français, Représentations des savoirs scolaires,	Praxique Cognitive
Classe 2 21,2% Les buts de l'école chi ² moyen 12,29 <u>discours utilitaire</u>	Mots significatifs : > 12,29 valeur du chi2 moyen Ecole (chi ² , métier (chi ² , aller , (chi ² avenir (chi ² , apprendre (chi ² , souhaiter (chi ² , travail (chi ² <u>Analyse</u> : ce discours présente le discours sur les buts sociaux de l'école pour souhaiter avoir un métier, du travail, il faut apprendre Représentation de l'école, représentation de soi	Sociale Cognitive Affective
Classe 3 12,1% Désir de savoirs chi ² moyen 12,80 <u>discours évaluatif</u>	Mots significatifs : > 12,80 valeur du chi2 moyen Aimer (chi ² , orthographe (chi ² , lire (chi ² , permettre (chi ² , livre (chi ² <u>Analyse</u> : La dominante du discours porte sur l'appréciation du travail de lecture à l'école. Représentations de soi, des savoirs,	Cognitive Affective
Classe 4 18,2% Le français autour de l'écriture d'un livre chi ² moyen 6,70 <u>discours critique</u>	Mots significatifs : > 6,70 valeur du chi2 moyen Classe (chi ² , donner (chi ² , français (chi ² , livre (chi ² , écriture (chi ² , exprimer (chi ² <u>Analyse</u> : La dominante du discours porte sur les cours de français autour du travail sur un livre Représentation de la discipline, représentation de soi	Praxique Affective
Classe 5 13,6% Compréhension des profs chi ² moyen 13,36 <u>discours critique</u>	Mots significatifs : > 13,36 valeur du chi2 moyen Prof (chi ² , comprendre (chi ² , travailler (chi ² <u>Analyse</u> c'est la classe de discours sur les rapports élèves/professeur Représentation d'autrui, représentations de soi	Cognitive Praxique sociale
Classe 6 19,7% l'école idéale avec informatique chi ² moyen 11,34 <u>discours idéaliste</u>	Mots significatifs : > 11,34 valeur du chi2 moyen Idéal, élève, choisir, portable, place cahier, ordinateur <u>Analyse</u> : c'est le discours sur l'école idéale où l'on remplace le cahier par un ordinateur Représentation de l'école, représentations de soi, Représentations de l'informatique	sociale praxique

⁷⁵ Voir annexes : corpus p. 203, concordancier p.211 chi2 p. 210

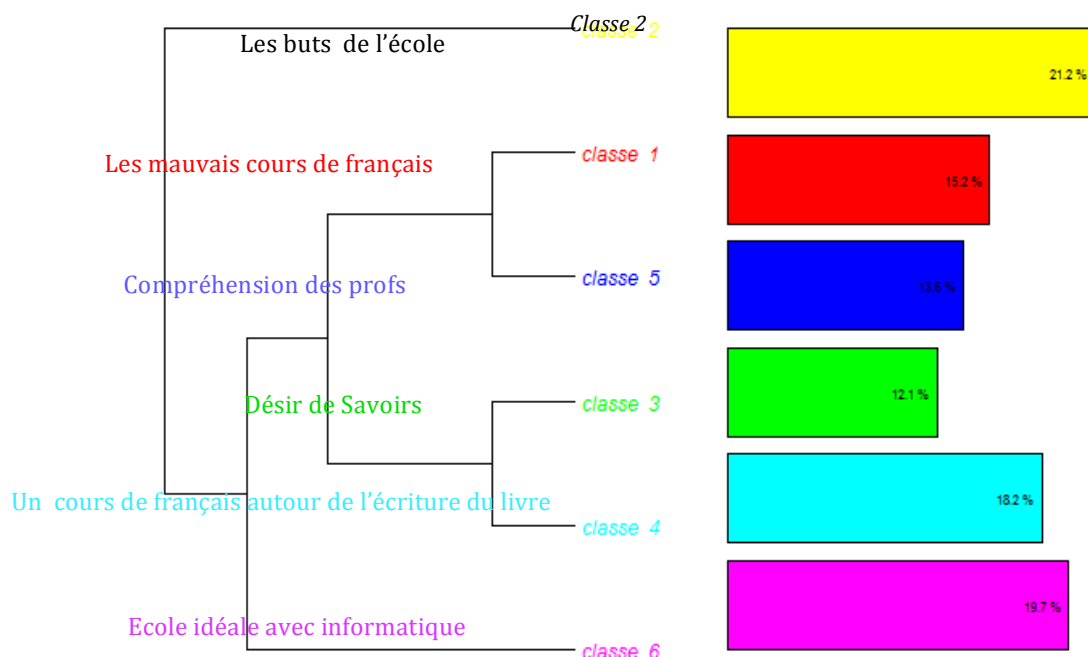
B/III.1.1 Analyse du tableau

Nous constatons que ce groupe d'élèves met l'accent sur l'importance des buts de leur venue à l'école cl2 tant sur le souhait d'avoir un métier que l'explication pour y arriver qui est le fait d'apprendre. Toutefois, nous notons que leur désir d'une école plus moderne avec l'utilisation de nouveaux outils de travail comme l'informatique cl6 est aussi important. Le discours idéaliste sur l'école tout informatique cl6 se confronte au discours utilitaire des buts de l'école cl2.

Ils parlent bien d'un désir de savoir, mais évaluent les obstacles qui se dressent devant eux pendant les cours de français, nous le voyons par les trois discours critiques qui présentent leur jugement : un discours sur la qualité des cours cl1 (mauvais cours), un discours sur la compréhension que les professeurs doivent avoir envers les élèves cl5. Les rapports élèves/professeurs deviennent des facteurs pouvant participer à la bonne marche de leur apprentissage en particulier lorsque les cours ne sont pas mauvais. Et un troisième discours critique sur l'écriture d'un livre en classe de français cl4 où ils expriment leur goût pour le travail autour du livre.

B/III.2 Lecture du dendrogramme

Schéma N°19
Dendrogramme des moyens faibles



B/III.2.1 Analyse du dendrogramme

Nous pouvons voir que le poids de la classe cl3, « désirs de savoirs » est nettement amenuisé par rapport au désir d'une école tout « informatique » cl6. La classe cl4 « le cours de français autour de l'écriture d'un livre » a un poids similaire à la classe cl6 sur « l'école idéale » ce qui dénote que les élèves ont la capacité à discerner ce qui est proposé tant dans la qualité que les défauts d'une activité pédagogique proposée. Ils peuvent émettre des jugements sur les imperfections de ce qui fait leur apprentissage à l'école.

L'école est un lieu incontournable pour apprendre un métier pour l'avenir mais elle ne leur semble pas conforme à leurs attentes. Les nouvelles activités pédagogiques ou les nouvelles technologies pourraient être un moyen pour eux de s'investir avec plus d'efficacité. L'ambiance de classe et la posture du professeur, sont des facteurs pouvant intervenir dans leur comportement devant le travail scolaire.

B/IV. 4^{ème} analyse : Discours des moyens forts

L'analyse Iramuteq a fait apparaître quatre classes lexicales distinctes à partir du corpus du discours des élèves moyens forts.⁷⁶

B/IV.1 Lecture du tableau des classes lexicales

Tableau N°45

Tableau des classes lexicales issues de l'analyse « Iramuteq » moyens forts

N° des classes Poids de la classe Thème de classe	Chi2 moyen Traits lexicaux typiques par classe analyse	Dimension rapport au savoir
Classe 1 23,1% Travailler en groupes chi ² moyen 11,12 <u>discours évaluatif</u>	Mots significatifs : > 11,12 valeur du chi2 moyen Groupe (chi ² 24,31), travail (chi ² 20,35), intéressant (chi ² 11,17), <u>Analyse</u> : le discours mentionne le travail en petits groupes intéressant représentations de la tâche, représentation du contexte	Praxique Cognitif social
Classe 2 23,1 % Ambiance pendant les cours de français chi ² moyen 11,67 <u>discours critique</u>	Mots significatifs : > 11,67 valeur du chi2 moyen Français (chi ² 24,12), ambiance (chi ² 15,31), cours (chi ² 14,19), expliquer (chi ² 11,17) <u>Analyse</u> : La classe 2, présente le discours sur la qualité des cours de français et le climat de classe. Représentations de la discipline, Représentation du contexte	Cognitive affective
Classe 3 23,1% Les buts sociaux de l'école chi ² moyen 13,67 <u>discours utilitaire</u>	Mots significatifs : > 13,67 valeur du chi2 moyen métier (chi ² 30), Aller (chi ² 24,76), ami (chi ² 17,14), <u>Analyse</u> : c'est le discours sur les buts de leur présence à l'école, pour avoir un métier, mais aussi pour voir ses amis Représentations du contexte, les représentations d'autrui	sociale affective
Classe 4 30,8% Travailler à l'école chi ² moyen 10,81 <u>discours explicatif</u>	Mots significatifs : > 12,95 valeur du chi2 moyen Travailler (chi ² 23,19), note (chi ² 16,47), écouter (chi ² 15,87) <u>Analyse</u> : La dominante du discours porte sur le travail à l'école Représentations du travail, représentation de soi	Cognitive praxique

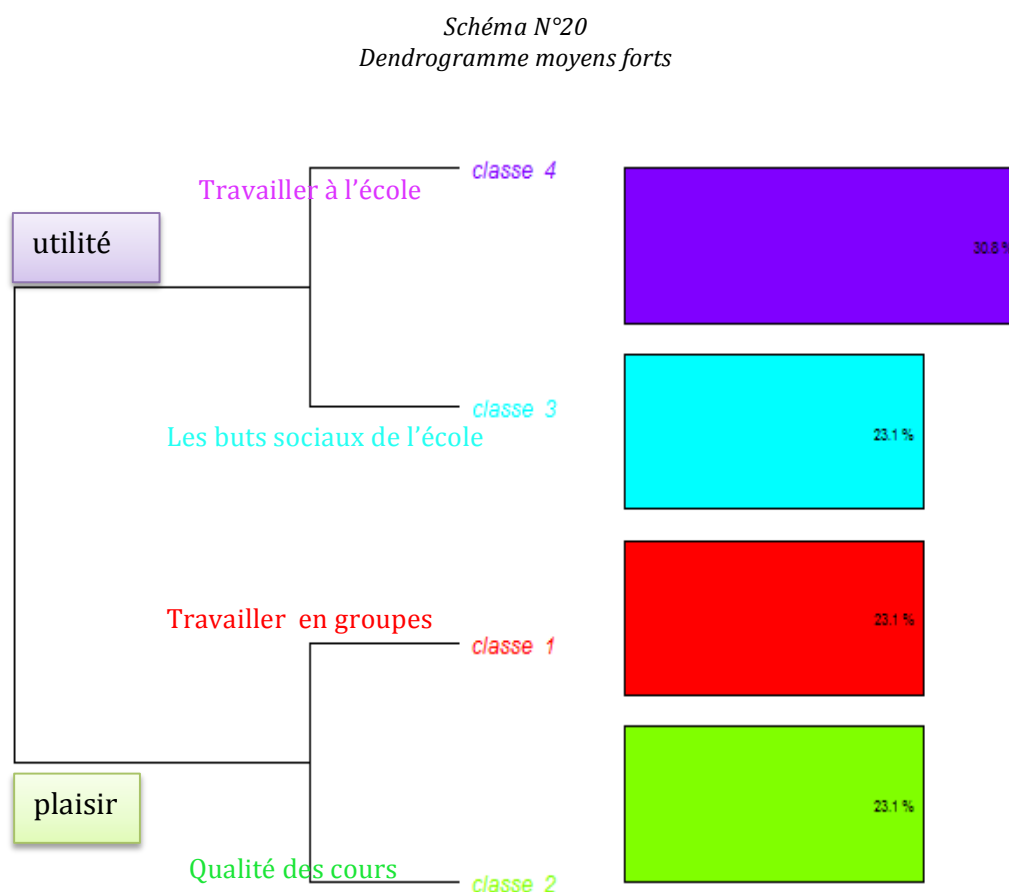
B/IV.1 1. Analyse du tableau

Ce groupe d'élève a un discours concis, donnant l'impression qu'il désire terminer au plus vite les réponses à ces questions. En peu de mots il arrive à évaluer l'intérêt du

⁷⁶ Voir annexes : corpus p. 219, concordancier p.225, chi2 p. 224

travail en groupe, critiquer un cours de français, donner les objectifs de sa venue à l'école et expliquer le travail scolaire. Cela montre sa capacité à synthétiser.

B/IV.2 Lecture du dendrogramme



B/IV.2.2 Analyse du dendrogramme

La lecture du dendrogramme montre une division entre plaisir et utilité. Ce qui relève du plaisir c'est à dire : le travail en petit groupe dans l'atelier de création joint à l'ambiance dans un cours de français est opposé à l'utilité : les buts de l'école et le travail scolaire à accomplir. La classe cl4, (30,8%) « travailler à l'école » à un poids supérieur de chacune des autres classes qui s'équilibrent entre elles. (cl1, cl2, cl3 = poids identique)

Nous constatons que le travail scolaire est pour ces élèves moyens forts, un passage incontournable dans le cadre de l'école, toutefois, il n'exclut pas le côté social et convivial de la rencontre de l'amitié. (ami » cl3)

B/V. 5^{ème} analyse : Discours des forts

L'analyse Iramuteq a fait apparaître cinq classes lexicales distinctes à partir du corpus du discours des élèves forts.⁷⁷

B/V.1 Lecture du tableau des classes lexicales

Tableau N°46

Tableau des classes lexicales issues de l'analyse « Iramuteq » forts

N° des classes Poids de la classe Thème de classe	Chi2 moyen Traits lexicaux typiques par classe analyse	Dimension rapport au savoir
cl1 20,08% But de la présence à l'école chi ² moyen 17,72 <u>discours utilitaire</u>	Mots significatifs : >17,72 valeur du chi2 moyen Aller (chi ² , métier (chi ² , école (chi ² , connaissance (chi ² , vie (chi ² , servir (chi ² , chose (chi ² <u>Analyse</u> : c'est le discours sur les buts de leur présence à l'école, en tant que lieu permettant de gagner sa vie, pour apprendre et acquérir des connaissances Représentations de l'école, représentation du contexte	sociale cognitive
cl2 18,2% Procédure d'un cours de français normé chi ² moyen 11,68 <u>discours explicatif</u>	Mots significatifs : > 11,68 valeur du chi2 moyen Contrôle (chi ² , leçon (chi ² , exercice (chi ² , professeur (chi ² , mauvais (chi ² , cours (chi ² , français (chi ² <u>Analyse</u> : La classe 2, présente le discours sur la procédure d'un cours de français. représentations de la discipline, les représentations d'autrui	Praxique Cognitive social
cl3 16,9% Liberté de travail et créativité chi ² moyen 11,76 <u>discours procédural</u>	Mots significatifs : > 11,76 valeur du chi2 moyen Laisser (chi ² , grammaire (chi ² , libre (chi ² , conjugaison (chi ² , trouver , vocabulaire , orthographe , imagination <u>Analyse</u> : Ici, le discours est plus ancré sur la liberté de travail dans l'exécution d'une tâche créative. Représentations de la tâche créative, représentations des savoirs en français	praxique cognitive
cl4 20,8% Ecrire un livre chi ² moyen 11,9 <u>discours évaluatif</u>	Mots significatifs : > 11,9 valeur du chi2 moyen Livre (chi ² , idée (chi ² , écrire (chi ² , mettre (chi ² , différent (chi ² , <u>Analyse</u> : La dominante du discours porte sur l'écriture du livre et son intérêt. Représentations de la tâche créative,	Praxique cognitive
cl5 23,4% Qualité des cours de français chi ² moyen 13,83 <u>discours critique</u>	Mots significatifs : >13,83 valeur du chi2 moyen Prof (chi ² , idéal (chi ² , élève (chi ² , perdre (chi ² , endormir (chi ² , voix (chi ² , chemin (chi ² , <u>Analyse</u> : c'est un discours sur la qualité des cours de français et des effets qu'ils produisent sur l'élève. Représentations du professeur, représentations d'autrui, représentations de soi	Sociale affectif

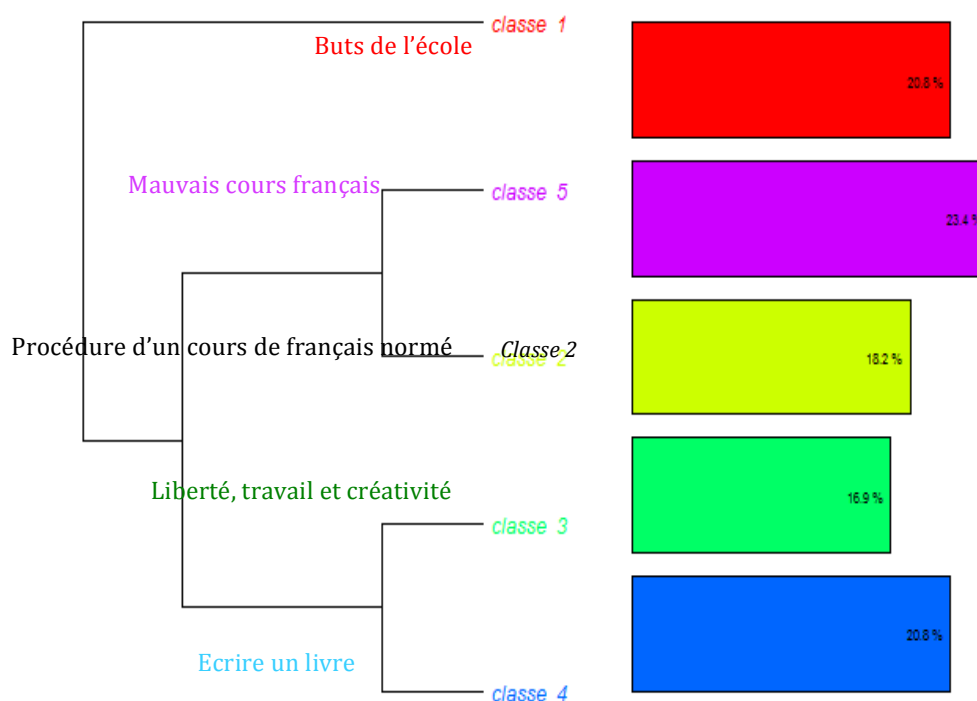
⁷⁷ Voir annexes : corpus p. 231, concordancier p.239, chi2 p. 238

B/V.1.1 Analyse du tableau

Pour réussir, ces élèves du groupe «forts » expliquent ce qui est formateur pour leur avenir (cl1), ils sont également capables de préciser les différentes matières à travailler pendant le déroulement d'un cours de français. (cl2). Ils expriment en même temps que la liberté laissée aux élèves dans des activités pédagogiques différentes est également formatrice parce que cela fait travailler les fondamentaux (cl3). Le livre est une façon différente de travailler (cl4). Ils se montrent critiques lorsqu'ils parlent d'un cours non conforme à leurs attentes. (cl5)

B/V.2 Lecture du dendrogramme

Schéma N°21
Dendrogramme du discours des « forts »



B/V.2.1 Analyse du dendrogramme

La lecture du dendrogramme montre que les classes sont équilibrées dans leur discours. Les différences de poids ne sont pas significatives. Ces élèves marquent les

différences entre « bons cours » et « mauvais cours ». Ils ont un vocabulaire précis pour exprimer ce qu'ils attendent d'un cours de français normé (cl 2 18,2%) et expliquent les effets d'un mauvais cours sur leur comportement. (cl5 23,4%). Comme dans les analyses précédentes, la classe concernant les buts de l'école vers l'acquisition d'un métier est importante et se démarque des autres classes, nous voyons que la première partition divise les buts sociaux cl1 de toutes les autres classes. Ces élèves ajoutent au but utilitaire qu'est le « métier », la notion de « connaissance », ce qui veut dire qu'ils accolent au regard social de leur présence à l'école, l'idée d'un travail cognitif indispensable. Nous voyons également que ces élèves considèrent que travailler en classe (cl2, 18,2%) et travailler sur l'écriture d'un livre (cl4, 20,8%) ont le même intérêt.

Dans leur discours, ces élèves Forts parlent peu de leur ressenti, excepté lorsqu'ils ironisent sur les mauvais cours de français (cl5). Ils n'expriment rien sur les difficultés ou le plaisir qu'ils ont à travailler. Leur discours est centré sur l'efficacité du travail et les situations dans lesquelles ils travaillent.

A partir de ces analyses, détaillées, il nous faut maintenant relier les éléments de discours qui sont similaires aux différents groupes. Ce travail achevé, nous pourrions ainsi tenter de répondre à la question que nous avons posée pour édifier ces analyses ; question qui porte sur les représentations différenciées selon les statuts scolaires des élèves. Faut-il admettre que l'élève en difficulté serait enfermé dans une forme de pensées inéluctables ? Ou bien, au contraire, son champ de représentations peut-il rejoindre celui d'autres élèves de statut scolaire plus élevé ?

Les résultats qui suivent vont rassembler et comparer les réponses aux analyses détaillées que nous avons effectuées ci-dessus.

C/ Comparaisons des deux analyses concernant les questions ouvertes : Analyse globale, analyses détaillées

Avant de mettre en confrontation les résultats de l'analyse globale avec ceux des analyses détaillées, faites par groupes selon les statuts scolaires, nous allons commencer, par la présentation du tableau récapitulatif des résultats obtenus à partir de ces analyses détaillées, ceci dans le but de faciliter la lecture des résultats. En regroupant la multiplicité des représentations nous pourrions visualiser dans quels groupes elles se recoupent ou divergent. Pour ce faire, nous allons procéder en trois temps.

Dans un premier temps nous allons affecter à chaque question posée aux élèves, les objets de représentations qui leur sont rattachées. Ces objets de représentations ont été nommés par le chercheur dans le chapitre méthodologie sur la construction du questionnaire des questions ouvertes (p.177) : représentations de l'école, représentation de la tâche créative, représentation du travail scolaire, représentations des cours de français, représentations de l'école idéale.

Dans un deuxième temps, nous allons regrouper dans des tableaux séparés, chacun correspondant à un objet de représentation, toutes les représentations de tous les groupes d'élèves, soit cinq groupes⁷⁸, en mentionnant les rapports aux savoirs scolaires qui s'y rapportent, en parallèle aux éléments de représentations.

Puis pour conclure, dans un troisième temps, nous dégagerons ce qui rassemble les groupes d'élèves et ce qui différencie leur vision sur les savoirs scolaires.

C/I. Premier temps : Les liens entre questions/représentations

Nous avons regroupées dans la même catégorie les deux questions sur les bons cours et les mauvais cours, :(Q4 et Q5). Nous avons donc en lien avec ces deux questions, une seule dénomination : « représentations des cours de français ».

⁷⁸ investis réguliers, investis irréguliers, moyens forts, moyens faibles et forts.

Questions	R° = Représentations
Q1 : Pourquoi vas-tu à l'école ?	R° de l'école
Q2 : Que penses-tu du travail d'écriture d'un livre en cours de français ?	R° de la tâche créative
Q3 : Explique moi ce que travailler à l'école veut dire ?	R° du travail scolaire
Q4 et Q5 : Qu'est-ce que pour toi un bon ou un mauvais cours de français ?	R° des cours de français
Q6 : Raconte moi l'école idéale	R° de l'école idéale

C/II. Deuxième temps : Les tableaux récapitulatifs concernant chaque objet de représentations.

Pour comprendre les tableaux

Les dimensions des rapports aux savoirs scolaires mentionnés sont celles présentées dans la partie conceptuelle (p.95), c'est à dire : dimension sociale, dimension cognitive, dimension affective, dimension praxique. Chaque colonne afférente à chaque dimension des rapports aux savoirs comporte des items qui proviennent des résultats des analyses détaillées.

Nous avons extraits ces mots des tableaux élaborés au cours de ces analyses détaillées. Chaque item inscrit dans les colonnes des dimensions des rapports aux savoirs est extrait de la colonne « traits lexicaux typique par classe » des tableaux de références suivants :

- Analyse des faibles investis réguliers (p.314)
- Analyse des faibles investis irréguliers (p.317)
- Analyse des moyens faibles (p.320)
- Analyse des moyens forts (p.323)
- Analyse des forts (p.325)

Nous soumettrons cinq tableaux puisque nous avons cinq objets de représentations :

1. Représentations de l'école,
2. Représentations de la tâche créative,
3. Représentations du travail scolaire,
4. Représentations des cours de français,
5. Représentations de l'école idéale.

C/II.1. Question 1 : Les représentations de l'école

Tableau N°49
Tableau récapitulatif des représentations de l'école chez tous les groupes

Groupes	Dimensions des rapports aux savoirs scolaires R° de l'école			
	sociale	cognitive	affective	praxique
Les faibles investis réguliers cl4	Métier Vie Argent Etude	Apprendre écouter		leçon
Les faibles investis irréguliers cl4	Métier		ami	
Les moyens faibles cl2	Métier avenir	Apprendre	souhaiter	travail
Les moyens fort cl3	Métier		ami	
Les forts cl1	Métier Vie servir	Apprendre connaissance		Chose (faire des)

C/II.1.1. Similitudes entre les représentations

a) Sur la dimension sociale

L'item « métier » apparaît dans tous les discours. L'école est bien un lieu social d'apprentissage pour tous les élèves.

On peut remarquer des similitudes chez les faibles investis réguliers et les forts avec les mots : « Métier » et « vie »

b) Sur la dimension cognitive

L'item « apprendre » se retrouve chez les faibles investis réguliers, les moyens faibles et les forts

c) Sur la dimension affective

Le mot « ami » est présent dans deux groupes, celui des faibles investis irréguliers et les moyens forts

d) Sur la dimension praxique

Les trois groupes : faibles investis réguliers, les moyens faibles et les forts ont des représentations de l'école qu'ils traduisent dans des tâches à exécuter « leçon » « travail » et « chose » (le concordancier précise « faire des choses »)

Nous pouvons dire que les deux groupes investis réguliers et forts proposent un discours ayant le plus de similitudes. (3 items)

Les groupes investis irréguliers et moyens forts ont des représentations de l'école identiques.

C/II.1.2 Différences entre groupes

Le groupe des moyens faibles est le seul à se représenter l'école sous différents angles : celui de la demande sociale, « métier » celui des objectifs, « apprendre » celui des devoirs à respecter « travail » et en plus il s'inclut dans l'image qu'il se fait de sa venue à l'école « souhaiter ».

On peut également dire que deux groupes se distinguent : d'un côté les faibles investis, les forts et moyens faibles qui ont des représentations orientées vers les choses plus utilitaires alors que le groupe investis irréguliers et moyens forts ont des représentations qui incluent l'affectivité et la socialisation dans leur vision de l'école.

Au vu du tableau, les deux groupes qui ont le plus de similitudes concernant les représentations de l'école sont les investis réguliers et les forts avec les mots « métier » « vie » et « apprendre »

C/II.2. Question 2 : les représentations de la tâche créative

Tableau N°50
Tableau récapitulatif des représentations la tâche créative chez tous les groupes

Groupes	Dimensions des rapports aux savoirs scolaires R° de la tâche créative			
	Social	cognitive	affective	praxique
Faibles investis réguliers Cl3 cl5	Ensemble	<u>Réfléchir</u> idées Histoire	<u>aimer</u>	<u>Corriger</u> Travailler <u>Ecrire</u> Mettre Raconter
Faibles investis Irréguliers Cl1 cl4	groupes	<u>Réfléchir</u> Inventer trouver	<u>Super</u>	Recommencer <u>Corriger</u> <u>écrire</u>
Moyens faibles Cl4	Classe donner	français	exprimer	<u>Ecriture</u> <u>Livre</u>
Moyens forts	-----	-----	-----	-----
Forts Cl4 cl3		<u>Idées</u> Imagination Grammaire Conjugaison Vocabulaire orthographe		<u>Ecriture</u> <u>Livre</u> <u>Mettre</u> Différent Trouver Laisser libre

C/II.2.1. Similitudes entre les représentations

a) Sur la dimension sociale

Les deux groupes qui ont les représentations les plus proches sont les investis réguliers et les investis irréguliers, en effet, nous pouvons faire des rapprochements entre l'item « ensemble » et « groupe ».

b) Sur la dimension affective

Nous retrouvons encore les deux groupes investis réguliers et les investis irréguliers avec les mots « aimer » et « super » que nous considérons comme ayant le même sens.

c) Sur la dimension cognitive

Le groupe investis irréguliers et le groupe des forts avec le mot « idée »

d) Sur la dimension praxique

Nous avons deux fois deux groupes ayant les mêmes termes :

1. Le premier groupe avec les investis réguliers et les investis irréguliers et les mots « écrire » et « corriger »
2. Le deuxième groupe avec les moyens faibles et les forts et les mots « écriture » et « livre »

C/II.2.2 différences entre les groupes

Nous remarquons que le groupe des moyens forts ne parle pas de manière significative de la tâche créative, Iramuteq n'a dégagé aucune classe correspondant aux représentations de la tâche créative.

Le groupe qui se démarque de tous les autres est celui des forts qui parlent de la tâche créative comme un facteur de liberté d'expression ou l'inventivité n'exclut pas le travail des fondamentaux.

Nous pouvons conclure que les deux groupes qui ont le plus de **similitudes** sont les **investis réguliers** et les **investis irréguliers** avec quatre items similaires : « corriger » « écrire » « réfléchir » et « aimer »

C/II.3 Question 3 : Les représentations du travail scolaire

Tableau N°51

Tableau récapitulatif des représentations du travail scolaire chez tous les groupes

Groupes	Dimensions des rapports aux savoirs scolaires R° du travail scolaire			
	Social	cognitive	affektive	praxique
Faibles investis réguliers Cl1	Petit groupe		envie	<u>Travailler</u>
Faibles investis Irréguliers Cl2	Petit (dans le concordancier rapprochement avec le mot groupe)	penser		Livre
Moyens faibles cl3 cl5	prof	comprendre	aimer	Lire orthographe Livre Permettre travailler
Moyens forts Cl1	groupe	Ecouter	intéressant	<u>Travailler</u> travail Notes
Forts	Professeur Prof	français		Exercices Contrôles Leçon Mauvais cours

C/II.3.1. Similitudes entre les représentations

a) Sur la dimension sociale

Le terme « groupe » : les investis réguliers, les investis irréguliers et les moyens forts

b) Sur la dimension affective

Les termes « envie » et « aimer » sont peu différents : investis réguliers et moyens faibles

c) Sur la dimension praxique

Le terme « travailler » : investis réguliers, moyens faibles et moyens forts

d) sur la dimension cognitive

Aucune similitude

C/II.3.2 Différences entre les groupes

La différence se situe surtout au niveau de l'explication concernant le travail scolaire. Seuls les forts ont un vocabulaire précis sur le travail à fournir « exercices,

contrôles, leçons ». Les moyens faibles parlent un peu d'orthographe. Les autres groupes sont dans la généralité avec le mot « travail »

Les deux groupes les **plus proches** dans leur discours sur le travail scolaire sont les **investis réguliers et les moyens forts** avec les mots « groupe » et « travailler »

C/II.4 Question 4 : Les représentations des cours de français

Tableau N°54
Tableau récapitulatif des représentations des cours de français chez tous les groupes

Groupes	Dimensions des rapports aux savoirs scolaires R° des cours de français			
	Social	cognitive	affektive	praxique
Faibles investis réguliers cl2		<u>Comprendre</u> français		Cours normal <u>exercice</u>
Faibles investis Irréguliers Cl2 cl6		Truc français	ennuyer	Mauvais cours
Moyens faibles Cl1		Français <u>comprendre</u>		Leçons Mauvais cours Grammaire
Moyens forts Cl1 Cl4		français	ambiance	Cours expliquer
Forts	Prof élève		Endormir (voix) idéal	Perdre chemin

C/II.4.1 Similitudes entre les représentations

Sur la dimension cognitive

Les termes « comprendre et français » : les investis réguliers et les moyens faibles

Sur la dimension affective

Les termes « ennuyer » et « endormir » sont peu différents : investis irréguliers et forts

Sur la dimension praxique

Le groupe de mots « mauvais cours » : investis irréguliers, moyens faibles

Les mots « exercices » et « leçons » sont des activités de français que l'on peut rapprocher : investis irréguliers, moyens faibles.

d) sur la dimension sociale

Aucune similitude

C/II.4.2 Différences entre les différents groupes

La différence se situe surtout chez les forts qui sont les seuls à mentionner l'élève et le professeur ce qui suppose qu'ils admettent un lien relationnel entre les deux. Ils ne mentionnent pas la qualité des cours mais ironisent sur la posture du professeur « endormir (avec le voix) » et de l'élève « perdre le chemin ».

Les deux groupes **les plus proches** dans leur discours sur les représentations des cours de français sont **les investis réguliers et les moyens faibles** avec les mots « comprendre » et « français » et « exercice » « leçon »

C/II.5. Question 5 : Les représentations de l'école idéale

Tableau N°55
Tableau récapitulatif des représentations école idéale chez tous les groupes

Groupes	Dimensions des rapports aux savoirs scolaires R° de l'école idéale		
	praxique	cognitive	Social
Faibles investis irréguliers	Pas de leçon		copain
Moyens Faibles	Pas de cahier Ordinateurs portable	Truc	Choisir ses heures

Au vu du tableau ci-dessus, nous pouvons dire que peu d'éléments ont été dégagés des discours ou des écrits qui soient suffisamment significatifs pour faire une classe de discours. Seules les faibles investis irréguliers et les moyens faibles ont émis des opinions sur « leur prochaine école idéale »

Nous avons posé cette question afin qu'ils puissent exprimer quelle école ils auraient souhaitée au cas où celle-ci ne leur conviendrait pas. Nous avons été étonnés par plusieurs réponses d'élèves, au cours des entretiens, qui mentionnaient avec le sourire : « l'école, elle me plaît comme elle est ». Nous avons également remarqué au cours de ces entretiens que cette question suscitait beaucoup d'hésitations de la part de l'élève interviewé.

C/II.5.1 Les différences entre les deux groupes

a) Sur la dimension praxique : seuls les moyens faibles expriment le désir de changer la formule d'enseignement. Les investis irréguliers veulent abolir les leçons.

b) Sur le dimension cognitive les moyens faibles expriment des banalités

c) Sur la dimension social : les faibles investis irréguliers sont désireux de sociabilité et les moyens faibles veulent plus de liberté.

Les faibles investis irréguliers éradiquent les leçons et les moyens faibles imaginent l'école à l'air du numérique. La différence est dans l'importance que ces deux groupes donnent à une nouvelle conception de l'école et dans le peu de discours des autres groupes sur cet objet de représentations.

La divergence se trouve entre deux regroupements : d'un côté un groupe formé par les faibles investis réguliers, les moyens forts et les forts qui n'émettent pas de discours significatif sur une école idéale et l'autre groupe formé par les faibles investis irréguliers et les moyens faibles qui idéalisent une école future.

Pour visualiser les résultats de cette analyse comparative, nous allons à nouveau regrouper dans un tableau les données qui concluent chacune des représentations concernées.

Pour lire le tableau qui suit :

A chaque objet de représentations nous indiquons en regard dans la colonne qui suit, les paires de groupes d'élèves qui sont apparus comme étant les plus similaires. Ensuite dans la dernière colonne nous inscrivons sur quelle dimension du rapports aux savoirs les items retenus étaient positionnés.

Ce tableau va nous permettre de rapprocher de façon synthétique les discours d'élèves concernant les objets de notre étude. Nous pourrons, en complément, retourner sur le corpus de texte afin d'extraire le sens des mots retenus par ces analyses successives ; mots inscrits dans le contexte des phrases écrites ou prononcées par les élèves. La

lecture du mot inscrit dans son contexte nous permettra d'alimenter la discussion de façon plus précise.

C/III. Troisième temps : Tableau récapitulatif des similitudes et des divergences entre les groupes

Tableau N°56
Tableau récapitulatif des similitudes entre groupes

Similitudes et divergences entre les groupes			
R°= Représentations	Groupes similaires	Groupes divergents	rapports aux savoirs
R° de l'école	Investis réguliers/ forts		Sociale Cognitive
R° de la tâche créative	Investis réguliers/ Investis irréguliers		Praxique Affective Cognitive
R° du travail scolaire	Investis réguliers/ moyens forts		Sociale Praxique
R° des cours de français	Investis réguliers / moyens faibles		Sociale praxique
R° de l'école idéale	-----	investis réguliers, moyens forts, forts/ investis irréguliers, moyens faibles	Sociale Cognitive praxique

C/III.1. Analyse du tableau : les similitudes

La première observation que nous faisons, concerne les élèves investis réguliers ; en effet, ce groupe d'élèves possède des similitudes avec tous les autres groupes.

C/III.1.1. Représentations de l'école

Nous constatons que les investis réguliers cohabitent avec les élèves forts. Il est intéressant de voir que cette similitude est inscrite sur la dimension cognitive des rapports aux savoirs scolaires. Cela suppose que les élèves faibles investis réguliers sont proches des forts dans les processus d'apprentissage qui permettent d'acquérir des connaissances.

C/III.1.2. Représentations de la tâche créative

Comme nous l'avions vu dans l'analyse globale, on retrouve chez ces deux groupes d'élèves faibles des représentations similaires de la tâche créative. Nous constatons qu'elles se positionnent sur trois dimensions des rapports aux savoirs. La dimension cognitive qui permet de dire que ces élèves ont une capacité de réflexion sur le travail demandé ; la dimension praxique qui montre leur participation aux activités puisqu'ils peuvent en parler de façon concrète et la dimension affective qui montre les répercussions émotionnelles de ce travail créatif sur les processus mentaux.

C/III.1.3 Représentations des cours de français

Les représentations des cours de français des élèves faibles investis réguliers s'apparentent à celles des moyens forts. Il est intéressant de noter que ces rapprochements sont inscrits sur la dimension praxique. Ce qui signifie que leur discours exprime leur façon de travailler et cela implique qu'ils font.

C/III.1.4 Représentations de l'école idéale

Aucune similitude reconnue par le logiciel Iramuteq comme étant suffisamment significative.

C/III.2. Analyse du tableau : les divergences

C/III.2.1 Représentations de l'école idéale

Les deux groupes qui s'opposent montrent par leur position que certains élèves s'adaptent ou aiment l'école telle qu'elle est : investis réguliers, moyens forts et forts ; alors que l'autre groupe exprime son mal-être ou désaccord en souhaitant modifier cette école : investis irréguliers et moyens faibles.

Nous constatons que les investis réguliers se situent dans le groupe d'élèves ayant un statut scolaire élevé : les moyens forts et les forts.

En reprenant chaque position du groupe d'élèves faibles investis réguliers nous constatons que les similitudes dégagées à partir des discours, les rapprochent le plus souvent avec des élèves de statuts plus élevé :

Rapprochement avec les forts en ce qui concerne les représentations de l'école
Rapprochement avec les moyens forts en ce qui concerne le travail scolaire
De plus nous avons vu que leur position sur l'école idéale est proche du groupe où sont inscrits forts et moyens forts.
Rapprochement avec les moyens faibles en ce qui concerne les cours de français.

Avant de tirer des conclusions sur ces constatations, nous allons faire un retour sur le corpus et éclairer les mots qui rapprochent les groupes faibles investis réguliers des autres groupes au statut scolaire plus élevé.

Pour ce faire, nous allons extraire les phrases contenant les items qui ont permis de spécifier les similitudes entre les deux groupes : investis irréguliers et forts ; investis irréguliers et moyens forts ; investis irréguliers et moyens faibles.

Les similitudes et divergences entre les deux groupes faibles c'est à dire investis réguliers et investis irréguliers ont déjà été précisé dans l'analyse des entretiens (p.263)

C/III.3. Phrases extraites du concordancier

C/III.3.1 Méthodologie pour extraire les phrases contenant les items retenus ?

a) Les items

Les items retenus sont inscrits dans les tableaux mentionnés ci-après:

- ⇒ Similitudes entre faibles investis réguliers (cl4) et forts (cl1) (tableau N°49 p.330) rappel des items : Représentations de l'école : « **métier** » « **vie** », « **apprendre** »
- ⇒ Similitudes entre faibles investis réguliers (cl1) et moyens forts (cl1) (tableau N°51 p.334) rappel des items : Représentations du travail scolaire : « **groupe** », « **travailler** »
- ⇒ Similitudes entre faibles investis réguliers (cl2) et moyens faibles (cl1 et cl5) (tableau N°54 p.335) rappel des items: Représentation des cours de français : « **comprendre** » « **français** » « **exercice, leçon** »

b) Les phrases du concordancier

Chaque item proposé par le logiciel Iramuteq comme étant significatif est raccordé aux segments de texte de la classe considérée.

Ci-après, les trois tableaux des phrases extraites du concordancier concernant les mots retenus similaires :

Tableau N° 57 mentionnant les similitudes de discours entre faibles investis réguliers et forts

Tableau N°58 mentionnant les similitudes de discours entre faibles investis Irréguliers et moyens forts

Tableau N°59 mentionnant les similitudes de discours entre faibles investis réguliers et moyens faibles

C/III.4 Extraits du concordancier des élèves faibles investis réguliers et forts

Tableau N°57
Phrases extraites du concordancier des élèves investis réguliers et forts

Représentations de l'école	Investis réguliers CI4	Forts CI1
« métier »	<p>Pour avoir un métier plus tard, pour avoir un métier qui me plaise Pour avoir un métier plus tard qui nous fasse gagner de l'argent Pour avoir un métier pour pas rester au chômage Pour avoir un métier, c'est important d'aller à l'école pour travailler, On fait des études et après on cherche un métier.</p>	<p>Pour devenir cultivé, avoir un métier Je pourrais me servir de mes connaissances pour avoir un métier, Pour pouvoir faire un métier qui me convienne, un métier que j'aime Pour amener vers des métiers que nous préférons C'est s'instruire pour emmagasiner le plus de connaissances possibles pour la vie future, le prochain métier. Acquérir des connaissances et de l'indépendance par rapport au travail, cela permet de choisir son métier futur</p>
« vie »,	<p>Pour avoir un métier et faire ma vie (...) pour avoir une vie simple quoi, élever nos enfants Par exemple si on apprend une leçon, on s'en servira toute sa vie après le collège</p>	<p>ça sert à réussir dans la vie de tous les jours Pour pouvoir construire ma vie (...) car je n'aurais aucune connaissance que ce soit dans mon futur travail ou dans la vie</p>
« apprendre »	<p>Je vais à l'école parce qu'on est obligé et on doit apprendre (...) c'est important d'aller à l'école pour apprendre ce qu'il y a à apprendre (...) pour apprendre (...) pour savoir lire et écrire, apprendre plein de choses J'avais pas l'impression de travailler comme d'habitude, j'ai appris beaucoup de choses Apprendre ? je ne sais pas, je sais pas du tout. Apprendre ses leçons. Il y a plein de façons d'apprendre : l'auditif, le visuel, l'écrit, écouter en classe C'est participer, c'est faire plein de choses, apprendre les cours, apprendre à bien écrire, c'est quand on fait pas de fautes, sans faire de ratures apprendre le français ; le français c'est apprendre des mots si y a pas d'école, personne n'a de métier à apprendre C'est utile apprendre Par exemple si on apprend une leçon on s'en servira toute sa vie Apprendre à fond nos leçons et ne pas rigoler avec les autres parce que c'est sérieux, avoir un comportement convenable et apprendre Apprendre par cœur, apprendre par méthode</p>	<p>Pour apprendre les bases de ma connaissance et être cultivé On va à l'école pour s'instruire, apprendre des choses qui nous aideront dans l'avenir, nous aideront pour les dialogues avec les étrangers (...) cela nous apprend à vivre. Pouvoir construire ma vie en ayant appris des choses tout au long de ma scolarité Cela veut dire que l'on apprend des choses dans un endroit calme</p>

C/III.5 Extraits du concordancier des élèves faibles investis réguliers et moyens forts

Tableau N°58
Phrases extraites du concordancier des élèves investis réguliers et Moyens forts

Représentations du travail scolaire	Investis réguliers Cl1	Moyens forts Cl1
« groupe »	<p>C'était bien parce que c'était en groupe C'était assez bien parce que c'est mieux de travailler en groupe Un petit groupe enfin bien sympa On fait un peu ce que l'on veut, on échange et c'est intéressant parce qu'il y a une meilleure ambiance comme on est avec un groupe de gens qu'on aime bien, donc on écoute plus je crois. (...) et ça serait mieux de souvent travailler par deux, pas tout le temps, mais plus travailler par groupe pour s'entraider en petit groupe c'est plus facile car on a envie de donner le meilleur j'aimerais qu'on travaille en petit groupe plutôt que la classe entière, et bien voilà quand on est beaucoup c'est moins facile de parler</p>	<p>Je trouve ça super ça permet de faire travailler notre imagination, cela ne marche pas bien, il y a des histoires dans le groupe, (...) Les groupes étaient pas très bien faits, c'était ennuyeux et énervant C'est un travail long et souvent difficile (...) c'est intéressant car on travaille en groupe J'ai bien aimé le travail car c'était nous qui nous débrouillait tout seul ou en groupe Un bon cours de français (...) c'est quand on fait du travail en groupe</p>
« travailler »	<p>Et on travaillait plus que quand on était seul Car j'ai fait de la grammaire et de l'orthographe, le fait de chercher tout seul ça donne envie de réussir (...) et pour réussir il faut travailler J'essaie de tout faire pour travailler mais il y a des jours où j'ai pas envie</p>	<p>Travailler à l'école signifie écouter le professeur, participer en classe et travailler tout en s'enrichissant Travailler à l'école veut dire écouter en cours, bien faire ses devoirs, bien faire les cours pour devenir plus fort Travailler veut dire se cultiver, étudier ses leçons, avoir de bonnes notes, apprendre des choses pour après les réutiliser plus tard. Travailler veut dire aussi écouter en classe Pour bien travailler à l'école il faut aussi réviser à la maison même si je n'ai pas souvent envie</p>

C/III.6 Extraits du concordancier des élèves faibles investis réguliers et moyens faibles

Tableau N°59
Phrases extraites du concordancier des élèves investis réguliers et Moyens faibles

Représentations du des cours de français	Investis réguliers CL2	Moyens faibles CL5 et CL1
« comprendre »	<p>On écrit la leçon, après on fait les exercices comme ça on comprend mieux</p> <p>Un bon cours c'est quand il y a pas trop de bruit et qu'on comprend tout</p> <p>Apprendre à bien écrire ça sert à être compris</p> <p>Faut bien écrire pour bien se comprendre</p>	<p>CL5</p> <p>Un mauvais cours (...) ça serait pour moi un cours bruyant et difficile à comprendre</p> <p>Et où on ne comprend pas les explications</p> <p>Ecouter, participer, suivre, respecter et être attentive, comprendre, s'en rappeler</p> <p>Travailler à l'école pour moi c'est comprendre</p> <p>-----</p> <p>CL1</p> <p>Un cours plein de vie avec des activités par groupe, un bon cours de français c'est un cours avec un bon professeur</p> <p>Un bon cours de français c'est là où il y a de l'ambiance</p> <p>Un mauvais cours de français c'est là où on écrit toujours</p> <p>Un mauvais cours de français, c'est la grammaire, c'est là où on n'apprend pas grand-chose</p> <p>Un mauvais cours de français est exécration car on nous fait trop écrire</p> <p>Un mauvais cours de français est un cours avec beaucoup de bavardages</p> <p>-----</p> <p>un mauvais cours c'est quand on écrit trop de leçons</p> <p>(...) où ne fait que recopier les leçons</p>
« français »	<p>Un bon cours de français est un cours où on peut parler un peu et où fait plein de choses différentes</p> <p>Un bon cours de français (...) c'est quand on fait plein de choses qui se ressemblent comme le magazine par exemple</p> <p>Un bon cours de français, c'est bé, un prof motivant</p> <p>Un bon cours de français c'est quand il n'y a pas trop de bruit</p> <p>Un bon cours de français c'est quand le professeur ne va pas trop vite</p> <p>J' sais pas, j'uis pas bonne élève, j'ai pas la moyenne en français</p> <p>En français, c'est bien aussi une fois de faire de la grammaire</p>	
« exercice, leçon »	<p>-----</p> <p>Un bon cours c'est quand on fait des exercices</p> <p>Quand on écrit la leçon après on fait des exercices</p> <p>Un cours normal quoi, moitié du cours avec exercices</p>	

D/ Discussion : les analyses Iramuteq

D/I. Représentations de l'école : groupes faibles et forts

Bien qu'il soit intéressant de constater que les faibles investis réguliers aient des similitudes dans leur discours, avec tous les groupes, nous allons nous attacher à comparer seulement les faibles investis réguliers et forts. Ces deux groupes nous interpellent particulièrement parce que selon les statuts scolaires, ils sont en opposition : les uns réussissent, les autres échouent.

D. Jodelet (1989) nous rappelle que : « *L'observation des représentations sociales est, en effet, choses aisées en de multiples occasions. Elles circulent dans les discours, sont portées par les mots (...)* »

En regardant le discours des élèves forts et faibles investis réguliers, nous constatons que l'ensemble des mots n'est pas toujours similaire pour désigner un même objet. Toutefois, il est intéressant de constater que les deux groupes extrêmes sur l'échelle du statut scolaire peuvent avoir des représentations ayant des similitudes sur la perception de l'école et des tâches à accomplir. En effet, les représentations de l'école et de tout ce qui concerne le travail normé à l'école, expriment diverses compétences que l'on retrouve dans les deux groupes d'élèves. L'analyse de contenu des données nous permet de cibler quatre catégories d'indicateurs relatifs à ces compétences :

- ⇒ indicateurs praxiques : ceux qui relèvent de leur savoir-faire
- ⇒ indicateurs méthodologiques : qui relèvent de leur organisation
- ⇒ indicateurs comportementaux : qui relèvent de leur savoir-être
- ⇒ indicateurs cognitifs : ceux qui relèvent de leur savoirs et jugement

Ci-dessous les tableaux correspondant aux quatre compétences dégagées.

D/I.1. Compétences pratiques

Tableau N°60
Compétences pratiques

Indicateurs pratiques qui relèvent de leur savoir-faire	investis réguliers	forts
	<u>Avoir un métier qui nous fasse gagner de l'argent</u> Ces élèves ont un discours précis, utilitaire de leur venue à l'école	<u>Construire ma vie</u> On retrouve le même chez les forts
	<u>Apprendre par cœur, apprendre par méthode</u> <u>Il y a plein de façons d'apprendre : l'auditif, le visuel, l'écrit, écouter en classe</u> <u>Apprendre à fond nos leçons et ne pas rigoler avec les autres parce que c'est sérieux,</u> Ces élèves détaillent de façon intéressante les différentes façons d'apprendre qui leur permet d'acquérir un savoir faire,	<u>Pour apprendre les bases de ma connaissance</u> Les forts sont moins explicites mais résumant en un mot les connaissances pratiques qui leur permettent d'acquérir un savoir faire
	<u>Un métier qui me plaise</u> Ils ajoutent au savoir-faire la notion de préférence	<u>Pour pouvoir faire un métier qui me convienne</u> Il en est de même pour les forts
	<u>Par exemple si on apprend une leçon on s'en servira toute sa vie</u> Ils donnent à l'apprentissage une valeur d'indispensabilité	<u>apprendre des choses qui nous aideront dans l'avenir, nous aideront pour les dialogues avec les étrangers (...) cela nous apprend à vivre</u> ils pensent l'apprentissage comme un élément utile pour la communication

D/I.2. Compétences méthodologiques

Tableau N°61
Compétences méthodologiques

Indicateurs méthodologiques qui relèvent de leur organisation	investis réguliers	forts
	<u>On fait des études et après on cherche un métier</u> Ces élèves savent déjà organiser leur programme scolaire tendu vers le métier	
		<u>Me servir de mes connaissances pour avoir un métier</u> Ces élèves ont un schéma du processus social d'acquisition d'un métier.

D/I.3. Compétences comportementales

Tableau N°62
Compétences comportementales

indicateurs comportementaux ceux qui relèvent de leur savoir-être	investis réguliers	forts
	<u>Pour pas rester au chômage</u> Leur motivation est liée à l'image sociale du chômage <u>pour avoir une vie simple quoi, élever nos enfants</u> ici elle est liée à l'image sociale de la famille	<u>Acquérir de l'indépendance</u> Leur motivation est liée à la liberté que leur procurera l'acquisition d'un métier <u>Réussir dans la vie</u> Leur motivation est liée à identité personnelle
	<u>si y a pas d'école, personne n'a de métier à apprendre</u> l'école est vue comme le lieu de préparation à la vie en société	<u>Cela veut dire que l'on apprend des choses dans un endroit calme</u> Ici, ces élèves forts s'attache à apprécier le contexte comme espace d'apprentissage
	<u>avoir un comportement convenable et apprendre</u> ces élèves marquent le respect du lieu, des personnes	<u>Pour devenir cultivé</u> Les forts sont plus centrés sur ce qu'ils deviendront. Mais n'est pas exclu que la part de culture qu'ils espèrent ait un lien avec la position sociale.

D/I.4. Compétences cognitives

Tableau N°63
Compétences cognitives

Indicateurs cognitifs qui relèvent de leur savoirs et jugement	investis réguliers	forts
	<u>Faire des études</u> Est énoncé par les élèves investis réguliers comme facteur essentiel à l'acquisition d'un futur métier.	
		<u>Avoir des connaissances</u> Le mot étude n'est pas employé mais les mots « emmagasiner » et « acquérir » des connaissances évoquent bien l'idée que ces élèves suggèrent que cela se fera dans le cadre de leurs études. Ce groupe est un peu plus précis sur les acquisitions faites au cours des études
		<u>S'instruire</u> Avec ce mot, ces élèves relèvent tout autant le côté utilitaire que celui de l'intérêt qu'ils portent au travail scolaire

A la lecture de ces tableaux, on peut remarquer que bien qu'ils existent des petites nuances quant au vocabulaire pour exprimer ce que les élèves de ces deux groupes pensent ou ressentent, il n'y a pas un groupe plus explicite qu'un autre, en effet, selon les compétences mises en exergue, le vocabulaire est tantôt plus développé chez un groupe, tantôt chez un autre :

- ⇒ Indicateurs cognitifs : plus développées chez les forts
- ⇒ Indicateurs méthodologiques (organisation) : équivalents
- ⇒ Indicateurs praxiques (savoir-faire) : équivalents
- ⇒ Indicateurs comportementaux (savoir-être) : équivalents

Après cet exposé, nous pouvons confirmer qu'il existe des ressemblances tant sur le plan organisationnel, que de la savoir-être entre les discours concernant le travail scolaire et les cours de français chez les élèves forts ou investis réguliers. Nous le voyons, ces élèves investis réguliers sont capables d'énoncer ce qu'ils doivent faire et pourquoi ils doivent le faire.

En faisant un retour sur les analyses d'entretiens (p.270) nous avons mis en exergue un autre point intéressant concernant ces élèves faibles investis réguliers. En effet, la conclusion de ces analyses montrait que les élèves investis réguliers se démarquaient de l'autre groupe d'élèves faibles investis irréguliers, par des représentations « remarquables » c'est à dire remarquées de celles de l'autre groupe parce que différentes.

Nous allons maintenant chercher si celles-ci peuvent trouver écho avec celles des élèves d'un statut scolaire plus élevé. Les trois classes de discours qui émergeaient de ces premières analyses sont les suivantes :

- « *Dimension artistique et sociale du français* »,
- « *Imagination au service de l'écriture* »
- « *La classe comme lieu agréable de travail* »

Tableau N°64
Comparaisons des faibles investis réguliers et les élèves aux statut scolaire plus élevé

	Faibles investis « classes remarquables »	Moyens-forts Toutes les classes	Moyens-faibles Toutes les classes	Forts Toutes les classes
Classes de discours	Dimension artistique et sociale du français	Buts de la présence à l'école	Buts de la présence à l'école	Buts de la présence à l'école
	Imagination au service de l'écriture	Petits groupes	Aimer le cours de français	Procédure d'un cours de français normé
	La classe comme lieu agréable de travail	Travailler à l'école	Compréhension des profs	Atelier de création et liberté de travail
		Qualité des cours	Ecrire un livre	
			Critique des cours	Ecrire une histoire
			Ecole idéale	Critiques sur les cours de français

A la lecture de ce tableau qui met en parallèle les classes « remarquables » des faibles investis réguliers et des autres groupes, nous constatons que les deux discours se recoupent uniquement sur la tâche créative, c'est à dire celle qui exprime le désir de liberté que ces élèves accordent au travail dans cet atelier.

En effet, même si tous les autres groupes ont des représentations de la tâche créative qui mettent en valeur la convivialité et le plaisir qu'ils ont eu en écrivant un livre, aucun groupe ne mentionne avec autant de précision les raisons qui rendent ce travail plus attractif excepté le groupe des forts et des faibles investis : les forts parlent de « liberté » dans la création et les faibles investis « d'imagination » ; l'imagination n'est-elle pas une forme de liberté d'expression ou la faculté de créer trouve sa force dans le libre arbitre ?

Nous trouvons encore une fois des similitudes entre les discours des élèves faibles investis réguliers et les forts. En articulant théorie et résultats, nous espérons trouver les ponts sur lesquels se rencontre le discours de ces deux groupes d'élèves.

Mais avant de construire ces ponts sur lesquels les discours voyagent, ponts que nous allons élaborer entre les deux concepts théoriques : représentations et rapports aux savoirs scolaires, nous allons commenter les résultats de cette partie d'analyse.

Pour conclure cette partie concernant les analyses de discours des cinq groupes d'élèves, nous pouvons dire que les représentations des élèves varient peu en ce qui concerne les conditions sociales de leur présence à l'école, c'est à dire l'ancrage sociologique de leurs représentations. Le métier est un objectif partagé par tous. Seuls les perspectives futures constituent des différences, certains parlent du désir de choisir son métier, d'autre des rentrées pécuniaires qu'il donnera. L'école étant une obligation, les élèves le savent et le disent, les rapports aux savoirs dans le contexte scolaire sont forcément influencés par cette obligation. Toutefois, nous ne trouvons pas dans notre groupe échantillon, des élèves qui manifestent des sentiments forts de rejet de l'école, Bien que nous ayons eu droit à des mots expressifs comme « c'est chiant ».

Une autre différence concerne les représentations des savoirs à acquérir pour accéder au métier, certains groupes n'ont pas la représentation de la pratique qui aide à acquérir les savoir-faire, leurs représentations sur le travail scolaire sont assez floues. Nous pouvons avancer, que ce n'est donc pas un manque de connaissances sur les attentes des impératifs de l'école, qui oblige l'élève à prendre position pour faire ou ne pas faire, mais un choix délibéré des sujets. Toutefois, nous savons que ce choix est influencé par des facteurs internes (refus d'apprendre, peur d'apprendre, stress) et externes à l'élève (pression familiale et sociale).

Bien sûr, nous savons que les positions sociales des parents sont des facteurs contribuant à la construction des rapports aux savoirs, mais nous avons vu que les facteurs inhérents au contexte scolaires peuvent être prégnants. En effet, les indicateurs d'influence relevés sur le comportement de l'élève sont :

- l'ambiance de classe,
- la générosité ou la droiture du professeur, « prof sympa »,
- le travail varié,
- la patience pour expliquer les difficultés.

Il semblerait donc, lorsque tous les ingrédients sont réunis dans le cadre de la classe, la recette paraît bonne pour développer l'envie de goûter au « gâteau travail ». Les liens entre l'élève et les savoirs deviennent conviviaux et se détendent. Ce lieu fermé qu'est l'école prescrit un comportement et un mode de pensée qui semble avoir une influence, sur le comportement de l'élève face au travail. Nous pouvons donc avancer qu'il entretient également une forme de représentations spécifiques au lieu. En effet, nous trouvons peu d'éléments sur la famille dans les réponses des élèves, à l'exception des buts sociaux et quelques réflexions sur le travail fait maison.

Les représentations de la situation de ces élèves, bien que sociales ont une spécificité propres aux objets liés au lieu qui est l'école et ses savoirs propres. Nous pourrions nommer ces représentations : ***représentations scolaires***, au même titre que le laboratoire CREFI-T REPERE⁷⁹ avec M. Bataille et A. Piasser, a mis en exergue les ***représentations professionnelles***.

D/I. 5. Regard sur les élèves en difficulté investis réguliers

Les élèves en difficulté investis réguliers, le plus souvent « faibles » dans l'échelle hiérarchique du statut scolaire, ont des rapports au savoirs qui sont en tension entre les activités pédagogiques qui procurent satisfaction, même si cela est « *difficile* » et les méthodes de travail normées souvent source de malaise individuel. Ils ne se sentent pas marginalisés à propos du travail qu'ils effectuent réellement, seuls les résultats pointent les différences. Nous avons vu que forts ou faibles, les élèves ont conscience de l'importance que revêt le travail pour réussir. Les faibles regrettent de ne pas accéder au niveau où leur travail effectué devrait les porter, c'est pourquoi, lorsqu'une activité pédagogique leur permet d'effectuer des tâches avec plus de souplesse, « leur perception de contrôlabilité (Viau 2009) s'en trouve valorisée.

Dans ce lieu fermé qu'est l'école, leurs rapports aux savoirs peuvent se moduler en fonction des différentes formes de relations ou de soutien qui participent à revaloriser « leur perception de compétence » (Viau 2009).

Tout au long de ces analyses, nous avons également noté que le terme « **travail** » n'est pas exclu des discours, même s'il se décline parfois en dimensions différentes.

⁷⁹ Aujourd'hui inclus dans l' UMR EFTS Université du Mirail UT2 Toulouse

Nous pouvons nous interroger sur la signification que les élèves apportent à cette notion, sachant qu'elle participe à l'élaboration des représentations de l'école et donc des rapports aux savoirs en contexte scolaire.

Dans la prochaine analyse nous allons nous intéresser à ce questionnement en analysant les réponses aux questionnaires SCB portant sur leur vision du travail scolaire. Pour ce faire, nous utilisons la méthode de l'école d'Aix qui propose la recherche du Noyau Central d'une représentation⁸⁰.

⁸⁰ Théorie du Noyau Central des représentations sociales, Ecole d'Aix p. 135

IV Chapitre 5 Analyse des questionnaires SCB

I. Questionnaires SCB analysés

Les résultats précédents de notre enquête, analyses de discours et observations, nous montrent que le travail est une variable indispensable dans la construction des rapports que les élèves tissent avec le savoir. Cette variable est l'élément qui objective l'idée d'investissement, la mise en œuvre d'une pratique et la production qu'elle engendre. D'ailleurs les élèves scolarisés parlent de « trop de travail » avant de dire devoirs ou leçons. Ce qui exprime qu'ils ont conscience que leur présence à l'école impose le travail. Mais quelle signification ce terme prend-il dans leurs représentations ? Considérant l'importance de cette variable dans l'analyse des observations et des discours, nous suggérons que celle-ci serait une dimension incontournable des rapports aux savoirs scolaires.

Le travail est une dimension sur laquelle se tissent les interactions entre le sujet et les éléments de savoirs scolaires, il est le processus par lequel une pratique se concrétise. Nous avons donc cherché à lire la représentation du travail chez les élèves scolarisés de notre étude, c'est à dire décrire comment « le travail scolaire » est pensé par cette communauté d'élèves. Pour ce faire, nous avons pris appui sur la théorie du noyau central (NC) opérationnalisé par l'école d'Aix. Les chercheurs de l'école d'Aix ont montré que la représentation est un système sociocognitif, présentant une organisation spécifique et que ses éléments n'avaient pas la même importance. Ils ont démontré (Abric, 1976) qu'elle est organisée autour et par un noyau central-constitué d'un nombre très limité d'éléments, qui lui donnent sa signification (fonction génératrice) et déterminent les relations entre ses éléments constitutifs (fonction organisatrice) (Abric, 2003)

Etudier une représentation, selon la méthode de l'école d'Aix, c'est d'abord chercher les constituants de son noyau central (Abric, 2003) et ensuite chercher l'organisation de ce

contenu qui donne le sens. En effet, deux contenus identiques peuvent correspondre à deux représentations différentes.⁸¹

Pour étudier la représentation du travail scolaire chez les collégiens de notre étude, nous avons utilisé la technique des SCB en proposant aux collégiens des questionnaires modélisés par Guimelli et Rouquette (1992). Cette méthode d'analyse de « *l'évocation libre et hiérarchisée* » (Guimelli, 2003) permet au chercheur d'accéder aux termes potentiellement centraux d'une représentation.

Nous avons recueilli 453 questionnaires auprès des élèves du collège Jean Jaurès à Albi (collège où tous les recueils de données ont été réalisés.). Pour les besoins de notre étude, seuls les questionnaires des classes de cinquième et de quatrième ont été analysés c'est à dire un nombre de 229 questionnaires exploitables et 19 questionnaires ont été écartés car jugés inexploitables par le chercheur, questionnaires incomplets, questionnaires remplis avec humour (ce qui marque un refus d'obtempérer et reste un divertissement pour le chercheur), questionnaires illisibles. Les autres questionnaires non analysés pourront faire l'étude d'un article prochain.

La technique manuelle de dépouillement a été utilisée selon les procédés suggérés par J.C Abric (2003) dans son ouvrage sur les méthodes de recueils et d'analyse de données.

I.1. Rappel méthodologique

Ce questionnaire qui comprend quatre pages, se remplit en trois temps. En premier, nous avons demandé aux élèves d'écrire, à partir d'un mot inducteur « le travail » les trois premiers mots qui leur viennent à l'esprit. Nous leur avons précisé d'inscrire ces mots sur les lignes tracées sur les feuillets qu'ils avaient entre leurs mains. En effet, la procédure de remplissage a de l'importance pour la lecture des données. Le premier mot s'écrit sur la ligne notée 1, le deuxième sur la ligne notée 2 et le troisième sur la ligne notée 3. Ce procédé permet de préciser le rang d'apparition du mot.

Dans la deuxième phase nous leur avons demandé d'expliquer pourquoi il avait écrit chaque mot. Cette partie explicative était utile pour la compréhension des mots

⁸¹ Abric (2003) (p. 60 édition 2005) donne comme exemple une étude faite auprès de deux populations de jeunes, un groupe de qualifiés titulaires de diplômes élevés et un groupe de non qualifiés sans aucun diplôme. Par la méthode d'associations, ils ont obtenu un contenu des représentations identiques pour les deux groupes, mais, leur signification se différenciait. C'est pourquoi, sans une approche structurale, les résultats auraient abouti à un contresens.

polysémiques et nous permettait de classer le mot dans une catégorie proche de sa signification. De plus les auteurs mentionnent que cette « *Etape de clarification de la relation inducteur/induit est une phase indispensable pour éviter de mettre le sujet en difficulté* » (Guimelli et Rouquette, 1992) lorsqu'il devra atteindre la troisième phase de remplissage du questionnaire. Les relations entre le mot inducteur et le mot induit présentent un intérêt pour le chercheur car c'est le sujet lui-même qui fait l'analyse de ce mot, ce qui permet d'éviter les inconvénients majeurs des analyses de contenu pratiquées par des juges extérieurs (Ghiglione et Matalon, 1985). Seul le sujet qui a produit la réponse est capable de donner des indications relativement précises sur les raisons de son association. En effet, la réponse du sujet peut dépendre de son intention au moment où il écrit. Le connecteur peut-être de différentes sortes pour une même réponse, selon que celui-ci est un connecteur de co-inclusion ou un connecteur d'opposition, seul le sujet peut le savoir. Cette justification des réponses est donc une phase nécessaire pour la lecture et l'analyse de ces mots, c'est une phase qui permet de mettre au clair les processus cognitifs qui sont à l'origine de la réponse ou qui l'ont générée.

La troisième partie de ce questionnaire consiste à trouver les relations cognitives qui existent entre le mot inducteur et les mots induits par l'élève. Pour cela l'élève a trois réponses possible « oui », « non », ou « je ne sais pas » à chacun des items composant les Schèmes Cognitifs de Base que propose le chercheur. Pour rappel, les schèmes cognitifs font partie des familles suivantes :

- ⇒ Schèmes descriptifs
- ⇒ Schèmes prescriptifs
- ⇒ Schèmes attributifs (évaluatifs)

Cette partie qualitative de l'analyse vient compléter l'analyse quantitative pour étudier le type de liaison que le mot confère avec l'objet d'étude. Ceci nous permet d'être plus près des éléments représentationnels centraux composant potentiellement la représentation du travail. En effet, ces termes repérés quantitativement, ne sont pas tous forcément centraux, une deuxième analyse qualitative doit venir affiner l'idée de centralité.

Pour analyser « l'évocation libre et hiérarchisée » il est nécessaire de suivre une procédures (ABric, 2003) que nous détaillons ci dessous.

II. Analyse de l'évocation libre et hiérarchisée

En suivant le fil conducteur de cette étude, nous avons analysé les questionnaires des groupes d'élèves selon leur statut scolaire (faibles Investis réguliers, faibles investis irréguliers, moyens faibles, moyens forts, forts). Nous avons ajouté à ces cinq groupes, tous les autres élèves des classes de cinquième et de quatrième qui n'avaient pas participé en 2011 à l'atelier de création littéraire. Les questionnaires des élèves de 4^e et 5^e « tout venant » permettent d'établir des comparaisons avec les élèves de 4^e et de 5^e qui ont participé à ces ateliers créatifs. Nous avons donc analysé six corpus de mots.

II.1 Procédure d'analyse de l'évocation libre hiérarchisée

Nous avons donc analysé ce mot « travail » en procédant à des analyses séparées, une analyse par groupe. Nous avons ainsi classé les questionnaires en six groupes comprenant chacun un corpus de mots. Pour chaque groupe nous avons donc utilisé le même procédé d'analyse.

II.1.1 Temps 1 : analyse des mots induits

Dans un premier temps, nous avons analysé la première feuille du questionnaire sur laquelle sont inscrits les mots induits et leur explication. Pour ce faire, on a opéré un tri de tous les termes proposés par les élèves du groupe concerné en utilisant les feuilles de calcul « Excel ». Nous les avons inscrits par rang d'apparition, 1^{er} rang (1^{ere} ligne du questionnaire), 2^e rang, (2^{eme} ligne), 3^e rang, (3^{eme} ligne). Lorsque les questionnaires présentaient des expressions, nous les avons renommées en nous référant aux explications des élèves. Une lecture de l'explication faite par l'élève était un bon indicateur.

II.1.2 Temps 2 : analyse des SCB

Après ce premier travail, nous avons analysé les trois tableaux comprenant les réponses sur les SCB et procédé au calcul de toutes les réponses « oui » inscrites par les

sujets pour chacun des mots induits, c'est à dire trois tableaux, un tableau par mot induit.

Ce premier travail de comptage est indispensable pour calculer la fréquence d'un mot. Nous avons donc, après ce travail d'organisation des données, calculé les fréquences des mots.

II.2 calcul de la fréquence

La procédure d'analyse comporte plusieurs calculs essentiels : la fréquence de chaque mot, la fréquence moyenne des mots, le rang moyen de chaque mot et le rang moyen des rangs moyens.

II.2.1 Calcul de la fréquence de chaque mot⁸²

On commence par calculer pour chaque terme sa **fréquence totale** sans tenir compte des rangs d'apparition.

Exemple

Terme	N° de rang	fréquence
Devoir	1	2
Devoir	3	4

Ce qui donne comme fréquence (F) pour le mot « devoir » : **F = 2+4 = 6**

On fait le même travail pour chaque terme inscrit dans le feuillet 1 du questionnaire, pour tous les sujets.

II.2.2 Calcul de la fréquence totale de tous les mots

On calcule la **fréquence** de tous les mots en faisant la somme des fréquences de tous les mots ce qui fait une fréquence totale qui va permettre de calculer la fréquence moyenne étalon

⁸² Procédure pour analyser l'évocation libre et hiérarchisée, complément à l'article d'Abric (2003) in S. Moscovici et F. Buschini, *Les méthodes en sciences humaines*, Paris : PUF »

Exemple : nous avons quatre termes et leur fréquence

Terme	Rangs			Fréquence Totale
	1	2	3	
devoir	2		4	6
Apprendre	7	1	1	9
Difficile	2	1	1	4
Total				19

La somme des fréquences pour tous les termes induits ci-dessus est :

$$F \text{ totale} = 6+9+4 = \mathbf{19}$$

II.2.3 Calcul de la fréquence moyenne de tous les mots

- Ensuite on divise la fréquence totale par le nombre d'éléments : ici « 3 ».
7. On aura donc comme fréquence moyenne : $19/3 = \mathbf{6,33}$

6,33 est la fréquence moyenne. Elle constituera un seuil étalon permettant de considérer qu'une fréquence est forte ou faible.

II.2.4 Calcul des rangs moyens de chaque mot induit

Il faut ensuite calculer pour chaque terme son rang moyen.

Pour chaque terme on va considérer que le rang s'apparente à un score, exemple :

rang 1 = score 1, rang 2 = score 2, rang 3 = score 3

- On calcule le score de chacun des rangs en multipliant la fréquence par le rang. (FXR)

Exemple : pour le terme « devoir » (exemple de la p.215) on a : $(2 \times 1) + (4 \times 3) = 14$

- On divise ensuite cette somme par la fréquence totale du terme, pour le mot devoir on aura : $14/6 = 2,33$

2,33 est le rang moyen pour le mot « devoir ».

On fait le même calcul pour chaque terme des exemples du tableau ci-dessus.

« Apprendre » = $(7 \times 1) + (1 \times 2) + (1 \times 3) = 12/9 = 1,33$

« Difficile » = $(1 \times 2) + (1 \times 3) = 5/4 = 1,25$

- On calcule ensuite « le rang moyen des rangs moyens »

II.2.5 Calcul du rang moyen des rangs moyens

Pour cela on divise la somme des rangs moyens obtenus. Dans l'exemple ci-dessus, nous avons 3 éléments, on fera la somme des trois rangs moyens de ces trois éléments (devoir + apprendre + difficile) puis on divise par le nombre total des termes dont on a calculé le rang moyen.

Donc nous avons le rapport suivant : *somme des rangs moyens/ somme des éléments*

Exemple :

Terme devoir	rang moyen : 2,33
Terme apprendre	rang moyen : 1,33
Terme difficile	rang moyen : 1,25
Ce qui fait : $(2,33+1,33+1,25)/ 3 = 1,63$	

1,63 est le résultat correspondant au rang moyen « seuil étalon » des termes émis par les sujets. Il permet de classer les rangs de chaque élément en « rang fort » ou « rang faible » selon le tableau ci- dessus.

Il suffit ensuite de placer les différents termes dans la bonne case du tableau. Mais avant il faut savoir qu'un élément est considéré avec une fréquence forte lorsque celle-ci est supérieure ou égale à la fréquence étalon. Elle est considérée comme faible lorsqu'elle est inférieure à la fréquence étalon.

En ce qui concerne le rang étalon, ceci est l'inverse c'est à dire plus le rang est faible, plus le mot est important et versus plus il est fort, moins le terme a de l'importance pour le sujet. Le croisement de la fréquence, et du rang d'importance, permet alors de positionner chaque terme dans une des quatre cases du tableau modèle ci-dessous. Les termes se trouvant dans la case « **rang fort/fréquence forte** » pourraient contribuer au **noyau central** de la représentation de l'objet considéré, ici le mot « travail ». La case 1 correspond aux éléments qui composent le noyau Central.

Modèle de tableau

Pour les 3 termes de notre exemple nous avons : F= fréquence Rg= rang

8. devoir : F6 - Rg 2,33,

9. apprendre : F9 - Rg 1,33

10. difficile : F4 - Rg 1,25

11. fréquence étalon : 6,33

		RANG FORT 1 1,63	RANG FAIBLE 3
FREQUENCE Fm= 6,33	FORTE > ou = 6,33	case 1 NC APPRENDRE F9, Rg 1,33	case 2 1ere PERIPHERIE
	FAIBLE < à 6,33	case 3 ELEMENTS CONTRASTES DIFFICILE F4, Rg 1,25	case 4 2eme PERIPHERIE DEVOIR F6, Rg 2,33

En procédant de cette façon, nous avons ainsi des corpus de mots qui correspondent au contenu d'une représentation et deux indicateurs quantitatifs qui permettent d'analyser la structure. Le premier indicateur est sa fréquence d'apparition et le second indicateur, le score moyen d'importance donné à ce mot. A partir de là il nous est possible d'obtenir un premier repérage du statut des éléments de la représentation.

Pour chacun des groupes, nous allons présenter le calcul de la fréquence des rangs et le tableau spécifique permettant de dégager les éléments du Noyau Central.

En mettant en relief le « Noyau Central » de la notion de travail chez les élèves scolarisés en cinquième et quatrième, nous pourrions avoir des éléments supplémentaires nous éclairant sur les postures d'élèves réfractaires aux conditions scolaires.

Nous allons présenter les résultats de ces questionnaires que nous avons établis par groupes d'élèves lors des premières analyses. Pour chacun, nous donnons un tableau du

calcul de la fréquence et un tableau du calcul des rangs. (source J.C Abric . Procédure d'Analyse des questionnaires SCB

Pour rendre plus claire la lecture des résultats concernant la recherche du noyau central, nous allons présenter séparément les tableaux de calculs et leurs résultats. Seuls les résultats seront inscrits dans le corps de texte, tous les tableaux des calculs de fréquence et de rang moyen seront présentés en annexes.

Le tableau à quatre cases permettant de présenter les éléments appartenant au noyau central ou à la périphérie de la représentation sera inscrit dans le corps de texte pour tous les groupes.

Ainsi nous procéderons avec la même organisation pour chaque groupe.

Nous aurons donc :

- ⇒ un chiffre de fréquence moyenne du mot : (avec renvoi en annexe pour lire le calcul)
- ⇒ un tableau avec les mots concernés et le chiffre du rang moyen inscrit face au terme concerné. (avec renvoi en annexe pour lire le calcul)
- ⇒ Et le tableau à quatre cases qui permet de lire les mots appartenant à la représentation du travail chez les élèves scolarisés au collège.

Nous allons donc présenter six tableaux :

1. un tableau pour le groupe d'élèves faibles investis réguliers,
2. un tableau pour le groupe d'élèves faibles investis irréguliers
3. un tableau pour le groupe d'élèves moyens faibles
4. un tableau pour le groupe d'élèves moyens forts
5. un tableau pour le groupe d'élèves forts
6. un tableau pour le groupe d'élèves autres

Nous commencerons par le tableau des évocations libres hiérarchisées des élèves investis réguliers.

Le tableau des calculs des fréquences moyennes se trouve en annexes (p.255)

III. 1^{er} Analyse : Elèves faibles investis réguliers

Ci-dessous le tableau des évocations libres hiérarchisées des élèves investis réguliers. Comme précisé ci-dessus, les tableaux des calculs des fréquences moyennes ainsi que celui des rangs moyens se trouvent en annexes (p.255)

Tableau N°65 : rangs moyens des mots induits chez élèves faibles investis réguliers

CATEGORIES	RANG MOYEN
APPRENDRE	1,5
COLLEGE	1,33
DEVOIRS	3
ECRIRE	3
DIFFICILE	1
UTILE	1
FATIGUE	2,5
REFLECHIR	1,66
ENNUI	2,5
SANCTIONS	1
ETUDIER	2
EVALUATION	2
MATERIEL	1,5

Rang « moyen étalon » des mots induits chez élèves faibles investis réguliers **1,76**

Fréquence moyenne des mots induits chez élèves faibles investis réguliers **2,38**

A partir de la fréquence d'apparition des mots et de leur rang moyen nous allons dresser le tableau permettant de classer ces termes selon le procédé mentionné ci-dessus et vérifier leur importance à partir des croisements Fréquence/rang.

Tableau N°66 : croisement fréquence/rang des élèves faibles investis réguliers

Nous constatons que les éléments pouvant faire partie du noyau central concernant le mot inducteur « travail » sont : « collègue », « apprendre », et « fatigue ». On retrouve chez

		RANG FORT	RANG FAIBLE
		1	3
		1,76	
FREQUENCE Fm = 2,38	FORTE ≥ à 2,38	case 1 NC COLLEGE (Rg : 1,33 ; F3) APPRENDRE (Rg : 1,5 ; F4) FATIGUE (Rg 1,66 ; F3)	Case 2 1ere PERIPHERIE ENNUI (Rg :2,5 ; F4) DEVOIRS (Rg3 ; F3) REFLECHIR (Rg2 ; F3) EVALUATION (Rg2 ;F3)
	FAIBLE ≤ à 2,38	Case 3 ELEMENTS CONTRASTES ECRIRE (Rg :1 ; F 1) MAL REPARTI (Rg :1; F 1) SANCTIONS (Rg :1 ; F 1) DIFFICILE (Rg :1 ; F1) MATERIEL (Rg1,5 ;f2)	Case 4 2eme PERIPHERIE UTILE (Rg2,5 ; F2) ETUDIER (Rg :2 ; F2)

ce groupe d'élèves faibles investis réguliers des éléments importants de leurs représentations issues de leur discours.

Le mot apprendre appartient aux mots les plus répandus dans leur discours. Pour le mot « fatigue » au regard des définitions qu'ils ont donné de ce mot, nous pouvons dire qu'il est lié à leurs difficultés concernant l'exécution de certains exercices et souvent au manque de temps qui leur semble nécessaire pour arriver à résoudre certains problèmes. Il semble également proportionnel aux efforts déployés lors de leur l'investissement pour faire des devoirs à la maison.

IV. 2^{ème} Analyse : Elèves faibles investis irréguliers

Ci-dessous le tableau des évocations libres hiérarchisées des élèves investis irréguliers.

Les tableaux des calculs des fréquences moyennes ainsi que celui des rangs moyens se trouvent en annexes (p.261)

Tableau N°67

Tableau des rangs moyens des mots induits chez élèves faibles investis irréguliers (IR)

Catégories	Rangs moyens
EMPLOI/AVENIR	2,25
SILENCE	1
ENNUI	3
MAL REPARTI	1
INTELLIGENCE	2
ECRIRE	2,5
DIFFICILE	3
COLLEGE	1,5
APPRENDRE	1,66

Rang « moyen étalon » des mots induits élèves faibles investis irréguliers **1,99**

Fréquence moyenne des mots induits élèves faibles investis irréguliers **1,90**

A partir de la fréquence d'apparition des mots et de leur rang moyen nous allons dresser le tableau permettant de classer ces termes selon le procédé mentionné ci-dessus et vérifier leur importance à partir des croisements Fréquence/rang.

Tableau N°67 bis

Tableau du croisement fréquence/rang des élèves faibles investis irréguliers

		RANG FORT		RANG FAIBLE	
		1	1,99	3	
FREQUENCE Fm = 1,9	FORTE ≥ à 1,9	case 1 NC <i>COLLEGE (Rg :1,5 ; F3)</i> <i>APPRENDRE (Rg :1,66 ; F3)</i>		case 2 1ere PERIPHERIE <i>ECRIRE (Rg :2,5 ; F2)</i> <i>ENNUI (Rg :3 ; F2)</i> <i>AVENIR (2,25 ; F4)</i>	
	FAIBLE ≤ à 1,9	case 3 ELEMENTS CONTRASTES <i>SILENCE (Rg :1 ; F 1)</i> <i>MAL REPARTI (Rg :1; F 1)</i>		case 4 2eme PERIPHERIE <i>INTELLIGENCE (Rg :2 ; F1)</i> <i>DIFFICILE (Rg :3 ; F1)</i>	

Les éléments pouvant faire partie du noyau central concernant le mot inducteur travail sont : « collègue », « apprendre ».

Toutefois, si nous vérifions que les termes : « collègue » et « apprendre » restent centraux pour ces deux groupes, le groupe des investis réguliers y ajoute un terme lié à une conséquence de l'action travail : « fatigue »

L'analyse des réponses des autres groupes va nous permettre de vérifier si ces représentations sont propres aux élèves faibles ou bien si elles peuvent se retrouver chez tous les sujets quelque que soit leur niveau. En tant que niveau, nous spécifions que cette catégorisation a été faite selon un seul critère, celui de l'évaluation sommative.

V. 3^{ème} Analyse : Elèves Forts

Ci-dessous le tableau des évocations libres hiérarchisées des élèves forts.
Les tableaux des calculs des fréquences moyennes ainsi que celui des rangs moyens se trouvent en annexes (p.272)

Tableau N°68

Tableau des rangs moyens des mots induits chez élèves forts

Catégories	Rangs moyens	Catégories	Rangs moyens
AIMER	1	PATIENCE	2
APPRENDRE	2	TEMPS	1,75
COLLEGE	1,5	ETUDIER	1
DEVOIRS	2,2	EVALUATION	2,33
ECRIRE	1	METIER	5
EFFORTS	1	PARENTS	2,66
UTILE	2	STRESS	2,66
FATIGUE	1,33	VACANCES	1
REFLECHIR	1,5	PAS ENVIE	3
ENNUI	2	REUSSIR	2,5

Rang « moyen étalon » des mots induits chez élèves forts **1.97**

Fréquence moyenne des mots induits chez élèves forts **2.55**

A partir de la fréquence d'apparition des mots et de leur rang moyen nous allons dresser le tableau permettant de classer ces termes selon le procédé mentionné ci-dessus et vérifier leur importance à partir des croisements Fréquence/rangs.

Tableau N°69

Tableau du croisement fréquence/rang des élèves forts

		RANG FORT		RANG FAIBLE	
		1	1,97	3	
FREQUENCE Fm = 2,55	FORTE ≥ à 2,55	case 1 NC <i>FATIGUE (Rg :1,33 ; F3)</i> <i>REFLECHIR (Rg1,83 F6)</i> <i>TEMPS (Rg1,75 ;F4)</i> <i>COLLEGE (Rg1,5 F4)</i>		case 2 1ere PERIPHERIE <i>DEVOIRS (Rg :2,2 ; F5)</i> <i>EVALUATIONS (Rg2,33 ; F3)</i> <i>METIER (Rg :5 ; F 5)</i> <i>PARENTS (Rg :2,66 ; F3)</i> <i>STRESS (Rg2,66 ; F3)</i>	
	FAIBLE ≤ à 2,55	case 3 ELEMENTS CONTRASTES <i>AIMER (Rg :1 ; F 1)</i> <i>ETUDIER (Rg :1 ; F1)</i> <i>EFFORTS (Rg :1 ; F 1)</i> <i>VACANCES (Rg :1; F 1)</i> <i>ECRIRE (Rg :1; F 2)</i>		case 4 2eme PERIPHERIE <i>APPRENDRE (Rg :2 ; F2)</i> <i>UTILE (Rg2 ; F2)</i> <i>ENNUI (Rg :2 ; F 1)</i> <i>PATIENCE (Rg :2 ; F 1)</i> <i>PROFESSEUR (Rg :3 ; F 3)</i> <i>PAS ENVIE (Rg :3 ; F 1)</i> <i>REUSSIR (Rg2,5 F</i>	

Ce groupe d'élèves « forts » a des représentations du travail qui marquent l'intensité des efforts fournis pour travailler : « la fatigue ». « Le temps » qui ici est considéré selon les définitions extraites de leur questionnaires en terme de beaucoup de temps passé à, ou des emplois du temps trop chargés, semblent également jouer un rôle important dans leurs relations au travail. Ces représentations affectent directement l'individu, elles marquent le poids du travail sur le corporel ou le moral.

Le mot « réfléchir » donne une autre dimension du travail, il connote des effets de retour l'acte premier d'apprentissage et sur les cognitions du sujet. Il faut que le travail puisse être compris pour être efficace. On retrouve le mot « collègue » comme dans les deux autres groupes qui signifie que le travail scolaire se fait bien en contexte : au collège

VI. 4^{ème} Analyse : Elèves Moyens Forts

Ci-dessous le tableau des évocations libres hiérarchisées des élèves moyens forts. Les tableaux des calculs des fréquences moyennes ainsi que celui des rangs moyens se trouvent en annexes (p.268)

Tableau N°70

Tableau des rangs moyens des mots induits chez les élèves faibles moyens forts (MF).

CATEGORIES	Rangs moyens
AIMER	2
APPRENDRE	2,4
COLLEGE	2
DEVOIRS	1,42
ECRIRE	3
EXERCICES	3
DIFFICILE	1,4
FATIGUE	2,33
REFLECHIR	1,33
SERIEUX	1
ENNUI	2,5
TEMPS	2
ETUDIER	2
EVALUATION	2
METIER	2,38
PAS AIME	1
INUTILE	1,5

Rang « moyen étalon » des mots induits chez élèves moyens forts **1,90**

Fréquence moyenne des mots induits chez élèves moyens forts **3,52**

A partir de la fréquence d'apparition des mots et de leur rang moyen nous allons dresser le tableau permettant de classer ces termes selon le procédé mentionné ci-dessus et vérifier leur importance à partir des croisements Fréquence/rangs.

Tableau N°71

Tableau du croisement fréquence/rang des élèves faibles Moyen forts

		RANG FORT		RANG FAIBLE	
		1	1,96	3	
FREQUENCE Fm = 3,52	FORTE ≥ à 3,52	case 1 NC <i>DEVOIRS (Rg 1,42; F5)</i> <i>DIFFICILE (Rg 1,4; F5)</i>		case 2 1ere PERIPHERIE <i>COLLEGE (Rg2 F7)</i> <i>FATIGUE (Rg 2,33; F6)</i> <i>METIER (Rg 2,38; F13)</i> <i>APPRENDRE (Rg 2,4.F5)</i>	
	FAIBLE ≤ à 3,52	case 3 ELEMENTS CONTRASTES <i>PAS AIME (Rg 1; F2)</i> <i>INUTILE (Rg 1,5; F2)</i> <i>REFLECHIR (Rg 1,33; F3)</i>		case 4 2eme PERIPHERIE <i>AIMER(Rg2 ; F1)</i> <i>TEMPS (Rg2 ; F3)</i> <i>ETUDIER (Rg2 ; F2)</i> <i>EVALUATION (Rg 2; F1)</i> <i>ECRIRE (Rg 3; F1)</i> <i>EXERCICES (Rg3 ; F1)</i> <i>ENNUI (Rg 2,5; F2)</i> <i>COURS (Rg 2,5 F2)</i>	

Les élèves de ce groupe ont des représentations du mot travail liées aux éléments imposés hors les lieux de scolarisation. Ils montrent que le travail scolaire se répercute dans la vie quotidienne avec les devoirs.

Le terme « difficile » peut-être associé aux devoirs comme à tout autre élément qui constitue le travail. Ceci montre que le travail est une charge qui pèse sur l'élève.

On ne retrouve aucun mot donné par les précédents groupes, mais une étude affinée permettrait de voir si le mot « collègue » qui est en 1ere périphérie, ne serait pas plus proche du noyau central que de la périphérie.

VII. 5^{ème} Analyse : Elèves Moyens faibles

Ci-dessous le tableau des évocations libres hiérarchisées des élèves moyens faibles. Les tableaux des calculs des fréquences moyennes ainsi que celui des rangs moyens se trouvent en annexes (p.264)

Tableau N° 72

Tableau des rangs moyens des mots induits chez élèves moyens faibles. (Mf)

CATEGORIES	Rangs moyens
APPRENDRE	1,5
DEVOIRS	1,62
ECRIRE	2
FATIGUE	3
REFLECHIR	1,66
ENNUI	2,4
TEMPS	1
ETUDIER	2
EVALUATION	1,5
METIER	2
MATERIEL	3
INTELLIGENCE	3
DIFFICILE	2

Rang « moyen étalon » des mots induits chez élèves faibles investis réguliers **2,05**

Fréquence moyenne des mots induits chez élèves faibles investis réguliers **3,71**

A partir de la fréquence d'apparition des mots et de leur rang moyen nous allons dresser le tableau permettant de classer ces termes selon le procédé mentionné ci-dessus et vérifier leur importance à partir des croisements Fréquence/rangs.

Tableau N°73

Tableau du croisement fréquence/rang des élèves moyens faibles (Mf)

		RANG FORT		RANG FAIBLE	
		1	2,05	3	
FREQUENCE Fm = 3,71	FORTE ≥ à 3,71	case 1 NC <i>APPRENDRE (Rg1,5 ; F4)</i> <i>DEVOIRS (Rg1,62 ; F8)</i> <i>EVALUATION (Rg1,5 ; F6)</i> <i>DIFFICILE (Rg2 ; F4)</i>		case 2 1ere PERIPHERIE <i>METIER (Rg3 ; F11)</i> <i>ENNUI (Rg 2,4; F5)</i>	
	FAIBLE ≤ à 3,71	case 3 ELEMENTS CONTRASTES <i>ECRIRE (Rg2 ; F2)</i> <i>REFLECHIR (Rg1,66 ; F3)</i> <i>TEMPS (Rg11 ; F1)</i> <i>ETUDIER (Rg 2; F1)</i>		case 4 2eme PERIPHERIE <i>FATIGUE (Rg3 ; F2)</i> <i>MATERIEL (Rg3 ; F1)</i> <i>INTELLIGENCE (Rg 3; F2)</i>	

On retrouve le terme « Apprendre » comme dans les groupes investis réguliers, et irréguliers, ce terme semble être un élément de la représentations des élèves les plus démunis scolairement. Il faudrait ultérieurement travailler sur l'étude de ce terme et ce qu'il représente chez ces élèves.

Le mot « devoirs » renvoie au travail à la maison comme dans le groupe Moyens forts, ce mot « devoirs » est probablement relié au terme « difficulté ». On retrouve ici la notion de notes et « d'évaluation » comme étant un élément nécessaire à la validation de leur travail, surtout s'il est difficile et qu'ils aient mis un certain temps à le réaliser.

Tous ces groupes d'élèves ont participé en 2011 à l'atelier de création littéraire. Le groupe d'élèves de 5^e et de 4^e qui va suivre est composé d'élèves « tout venant » qui n'ont pas participé à cet atelier. Nous avons séparé ce groupe parce que nous avons besoin de données individualisées par groupe pour comparer nos résultats d'analyses. De plus, l'analyse d'élèves « tout venant » nous donnera une idée de la « norme » représentationnelle du travail chez les élèves en général, ce qui nous permettra de pouvoir ensuite, noter les écarts à cette norme chez les divers groupes analysés ci-dessus.

Nous allons donc maintenant présenter l'analyse de tous les autres élèves des classes de 5^e et de 4^e inscrits en 2011 au collège Jean Jaurès à Albi.

VIII. 6^{ème} Analyse : Elèves de 4^e et 5^e

Ci-dessous le tableau du croisement fréquence/rang des élèves de 4^e et 5^e tout venant n'ayant pas participé à l'atelier de création littéraire. Nous avons mis en annexe le tableau des rangs moyens des mots induits chez les élèves de 4^e et 5^e.⁸³

Les tableaux des calculs des fréquences moyennes ainsi que celui des rangs moyens se trouvent également en annexes.

Nous avons donc comme les calculs des groupes précédents le rang moyen étalon et la fréquence moyenne étalon :

Rang « moyen étalon » des mots induits élèves faibles investis réguliers **2,02**

Fréquence moyenne des mots induits élèves faibles investis réguliers **11,82**

⁸³ Annexes : Fréquence moyenne p. 278, Rang moyen p. 280, NC p. 281

A partir de la fréquence d'apparition des mots et de leur rang moyen nous allons dresser le tableau permettant de classer ces termes et vérifier leur importance à partir des croisements Fréquence/rangs.

Tableau N°74

Tableau du croisement fréquence/rang des élèves de 5^e et 4^e « tout venant

		RANG FORT		RANG FAIBLE	
		1	2,02	3	
Fréquence Fm = 11,82	FORTE ≥ à 11,82	case 1 NC		case 2 1ere PERIPHERIE	
	FAIBLE ≤ à 11,82	case 3 ELEMENTS CONTRASTES		case 4 2eme PERIPHERIE	
		<i>APPRENDRE (Rg1,87 F41)</i> <i>COLLEGE (Rg 1,95 F43)</i> <i>DEVOIRS (Rg 1,62F45)</i> <i>DIFFICILE (Rg 1,83F18)</i> <i>ETUDIER (Rg 1,62 F21)</i>		<i>ENNUI (Rg2,5 F12)</i> <i>EXERCICES (Rg 2,17F18)</i> <i>METIER (Rg 2,08 F62)</i> <i>EVALUATION (Rg 2,08 F24)</i> <i>REFLECHIR (Rg 2,1 F48)</i> <i>AIMER (Rg2,07 F13)</i>	
		<i>DIPLOME (Rg 1 F1)</i> <i>EFFORTS (Rg 1,75 F8)</i> <i>ENCOURAGEMENT (Rg 1 F1)</i> <i>INTELLIGENCE (Rg 1 F1)</i> <i>INDEPENDANT (Rg1 F1)</i> <i>PENIBLE (Rg 1,71 F7)</i> <i>UTILE (Rg 1,33 F3)</i> <i>ECRIRE (Rg 2 F10)</i> <i>DIPLOME (Rg1 F2)</i> <i>FATIGUE (Rg1,78 F9)</i> <i>MATERIEL (Rg 2F1)</i> <i>PARENT (Rg2 F10)</i> <i>REGULIER (Rg 2 F4)</i>		<i>AIDE (Rg3 F2)</i> <i>MAISON (Rg 2,5 F2)</i> <i>COMPRENDRE (Rg 2,43 F7)</i> <i>CULTURE (Rg 2 F6)</i> <i>ECRIRE (Rg 2 F10)</i> <i>HORREUR/DETESTE (Rg2,2 F5)</i> <i>FAIRE (Rg 2 F3)</i> <i>HORAIRES (Rg 2,43F7)</i> <i>INUTILE (Rg 2 F3)</i> <i>MAL REPARTI (Rg 2F1)</i> <i>OBLIGATION (Rg2,2 F5)</i> <i>POLITESSE (Rg 3 F1)</i> <i>PAS ENVIE (Rg 2,5 F4)</i> <i>REUSSIR (Rg 2,22 F9)</i> <i>S'INVESTIR (Rg 2 F1)</i> <i>SANCTION S (Rg 2,33F3)</i> <i>SE DEPASSER (Rg 2 F4)</i> <i>AMI (Rg2,5 F2)</i> <i>TROP LONG (Rg 2,5 F5)</i> <i>VACANCES (Rg2,5 F2)</i>	

Le terme « apprendre » fait de nouveau son apparition comme terme central, ainsi que les mots « collège », « devoirs » et « difficile ». Ici, les représentations se recoupent avec les autres groupes. Seul le mot « étudier » apparaît également central dans ce groupe alors que pour tous les autres groupes, il appartient à la 1^{ere} ou 2^e

périphérie **et n'apparaît pas du tout dans le groupe investis irréguliers**. Nous constatons également que le terme « réfléchir » qui apparaît en 1^{ere} périphérie a une forte fréquence.

IX. Récapitulatif de tous les NC de tous les groupes

En récapitulant le NC de chaque groupe nous pouvons voir que les termes : « évaluation », « réfléchir », « temps » et « étudier » n'apparaissent que dans un seul groupe.

Tableau N° 75
Récapitulatif des NC de tous les groupes

Groupes	NC
Investis réguliers	<i>COLLEGE (Rg : 1,33 ; F3)</i> <i>APPRENDRE (Rg : 1,5 ; F4)</i> <i>FATIGUE (Rg 1,66 ; F3)</i>
Investis irréguliers	<i>COLLEGE (Rg :1,5 ; F3)</i> <i>APPRENDRE (Rg :1,66 ; F3)</i>
Moyens faibles	<i>APPRENDRE (Rg1,5 ; F4)</i> <i>DEVOIRS (Rg1,62 ; F8)</i> <i>EVALUATION (Rg1,5 ; F6)</i> <i>DIFFICILE (Rg2 ; F4)</i>
Moyens forts	<i>DEVOIRS (Rg 1,42 ; F5)</i> <i>DIFFICILE (Rg 1,4 ; F5)</i>
forts	<i>FATIGUE (Rg :1,33 ; F3)</i> <i>REFLECHIR (Rg1,83 F6)</i> <i>TEMPS (Rg1,75 ; F4)</i> <i>COLLEGE (Rg1,5 F4)</i>
Autres élèves 5 ^e et 4 ^e	<i>APPRENDRE (Rg1,87 F41)</i> <i>COLLEGE (Rg 1,95 F43)</i> <i>DEVOIRS (Rg 1,62 F45)</i> <i>DIFFICILE (Rg 1,83 F18)</i> <i>ETUDIER (Rg 1,62 F21)</i>

- ⇒ Le mot « évaluation » apparait chez les moyens faibles
- ⇒ Et les mots « temps » et « réfléchir » apparaissent chez les forts.
- ⇒ Le mot étudier apparaît chez le groupe « autres »

Ces termes « fatigue », « réfléchir » et « évaluation » apparaissent dans l'analyse des représentations des élèves de 5^e et de 4^e cités, dans les cases 3 et 2 (celles de 1^{ere} périphérie et des éléments contrastés). Ceci peut montrer une certaine instabilité de ces

termes et nécessite de mener un deuxième type d'analyse pour tester la centralité des items.

IX.1 Les termes inscrits au NC par tous les groupes sont les suivants :

Tableau N°76

Tableau récapitulatif des termes inscrits au NC de tous les groupes réunis

case 1 NC tous les groupes	
COLLEGE APPRENDRE FATIGUE REFLECHIR TEMPS	DEVOIRS DIFFICILE EVALUATION ETUDIER

Nous allons compléter notre étude en analysant la deuxième partie du questionnaire qui propose de spécifier les relations entre éléments représentationnels. Les auteurs cités supra (Guimelli et Rouquette) ont élaboré ce programme cognitif qui permet de formaliser les types de réponses qui résultent des processus d'associations des connaissances.

L'analyse des SCB va donc nous permettre de mettre à jour les types d'assemblages entre mot inducteur et mot induit, en même temps elle va tenter de saisir les raisons qui ont amené les élèves à effectuer tel ou tel assemblage. Pour fonder ce modèle, les auteurs ont formulé trois postulats :

- ⇒ le premier consiste à dire que deux cognitions s'associent par le biais de connecteurs.
- ⇒ Le deuxième formule que les connecteurs sont formalisables en nombre fini.
- ⇒ Et le troisième, que ceux-ci se regroupent en cinq familles appelées « schèmes »

Ils ont donc défini ce modèle en précisant les cinq familles de schèmes :

- ⇒ schème lexique
- ⇒ schème voisinage
- ⇒ schème composition
- ⇒ schème praxis
- ⇒ schème attribution.

Ces cinq familles de schèmes ont été catégorisées en trois groupes qui correspondent aux fonctions de la représentation. Les auteurs associent les schèmes lexique, voisinage et composition sous l'appellation de « fonction descriptive ». Puis la « fonction prescriptive » qui correspond aux schèmes praxis et la fonction « évaluative » qui correspond aux schèmes attribution du questionnaire. On peut faire une estimation de toutes les mises en relation possibles entre éléments et mesurer l'associativité du terme. Pour ce faire il faut calculer l'indice de valence du terme induit.

X. Analyse des relations entre inducteur et induits

Le traitement des données est effectué en examinant la fréquence des « oui » des mots induits à la partie du questionnaire relative à l'analyse des relations inducteur/induit (feuillet 2 -mot induit 1, feuillet 3-mot induit 2 et feuillet 4-mot induit 3).

Pour rappel : pour chaque mot induit, en cochant la réponse « oui » aux schèmes cognitifs proposés par le questionnaire, l'élève signifie qu'il a reconnu un lien entre le mot induit et le cognème inducteur, « travail ».

Cette réponse du sujet reflète donc l'activation du connecteur correspondant. (Guimelli, 2003).

Pour savoir si le mot induit indique entretient des relations nombreuses et diversifiés avec le mot inducteur, il nous faut donc calculer pour l'ensemble des sujets de chaque groupe le rapport de la somme des réponses « oui » du même mot, qu'ils ont données au nombre total de réponses possibles du questionnaire.

Nous rappelons que pour chaque mot induit il existe 28 réponses « oui » possibles donc le calcul de l'indice de valence pour chaque mot, sera le nombre de « oui » du mot par groupe /28X N (nombre de sujets), ce qui fait :

$$\frac{\text{Nombre de oui}}{28 \times \text{Nombre de sujets}}$$

Ce rapport varie dans l'intervalle de (0 à 1) plus il tend vers 1, plus il indique que le cognème inducteur « travail » entretient des relations nombreuses et différenciées avec le mot induit associé.

Avec l'ensemble des réponses des sujets on obtient un indice de valence (Guimelli, 1993 ; Rouquette, 1994) que l'on calcule en prenant la moyenne des sujets par mot.

Deux possibilités d'analyse, en calculant l'indice de valence totale qui est un indicateur de l'activation globale des connecteurs, et l'indice partiel qui rend compte de l'activation spécifique des connecteurs propres aux différents SCB.

Pour commencer, nous avons cherché l'indice de valence de chaque mot du NC, pour tous les groupes. Ce calcul va nous permettre de considérer quels sont les termes du NC les plus susceptibles de rester en « case 1 » celle du NC.

X.1. Indice de valence totale par mot⁸⁴

Nous avons donc procédé de la façon suivante :

1. en premier, nous avons calculé l'indice de valence moyenne pour chaque mot, dans chaque groupe selon la méthode précisée ci-dessus.
2. Ensuite, à partir de l'indice de valence de chaque mot par groupe de sujets, nous avons cherché l'indice de valence moyenne du mot pour tous les groupes.
3. Puis nous avons calculé l'indice de valence étalon permettant de vérifier quels sont les termes susceptibles d'appartenir au NC.

Le tableau suivant donne les résultats de tous les mots inscrits dans la case 1 et qui sont potentiellement centraux. Rappel des mots : COLLEGE, APPRENDRE, TEMPS, DEVOIRS, DIFFICILE EVALUATION, ETUDIER, FATIGUE, REFLECHIR

Tableau N°77 indice de Valence totale des mots du NC

<i>MOTS INDUITS Du NC</i>	Investis régulier	Investis irréguliers	Moyens faibles	Moyens forts	forts	5 ^e et 4e	TOTAL	<i>Indice de valence moyenne tous les groupes</i>	<i>Indice de valence étalon</i>
<i>COLLEGE</i>	0,64	0,57	0	0,33	0,29	0,61	2,44	<i>0,40</i>	
<i>APPRENDRE</i>	0,57	0,55	0,58	0,60	0,46	0,59	3,35	<i>0,55</i>	
<i>FATIGUE</i>	0,39	0	0,42	0,21	0,33	0,47	1,82	<i>0,30</i>	
<i>REFLECHIR</i>	0,85	0	0,85	0,53	0,50	0,57	0,57	<i>0,57</i>	
<i>TEMPS</i>	0	0	0,53	0,14	0,67	0	3,3	<i>0,55</i>	
<i>DEVOIRS</i>	0,50	0	0,51	0,53	0,45	0,49	2.48	<i>0,41</i>	
<i>DIFFICILE</i>	0,17	0,67	0,42	0,39	0	0,43	2,08	<i>0,34</i>	
<i>EVALUATION</i>	0,33	0	0,34	0,32	0,32	0,40	1,71	<i>0,28</i>	
<i>ETUDIER</i>	0,64	0	0,44	0,39	0,39	0,54	2,4	<i>0,40</i>	
TOTAL								3,8	0,42
Indice de valence étalon : 3,8/9									

⁸⁴Calcul des indices de valence annexes p.282

Au regard des résultats, les mots supérieurs à l'indice étalon qui est de 0,42, sont :

- réfléchir 0,57
- apprendre 0,55
- temps 0,55

Les mots suivants sont proches de l'indice étalon et demanderaient d'être soumis à une étude supplémentaire selon une méthode de « remise en cause »

- devoirs 0,41
- collège 0,40
- étudier 0,40

Les mots « fatigue » « difficile » et « évaluation » ne semblent pas appartenir au NC.

Cependant, l'indice de valence totale ne peut pas rendre compte de l'activation spécifique des connecteurs propres aux différents SCB (Guimelli, 2003). C'est pourquoi, afin d'affiner ce travail, nous avons analysé les réponses des sujets au niveau des schèmes. Et plus exactement au niveau des méta-schèmes qui correspondent aux trois fonctions de la représentation : descriptive, prescriptive et évaluative

Donc, pour chaque groupe défini, nous avons calculé l'indice de valence des mots appartenant au NC de celui-ci et ceci au regard des méta-schèmes désignés ci-dessus. Cet indice de valence partielle permettra de signifier si ces éléments de la représentation sont considérés comme fonctionnels ou normatifs.

X.2. Calcul de l'indice de Valence partielle des termes du NC

Pour calculer l'indice de valence partielle, on doit tenir compte du nombre de connecteurs par schème. Nous ferons notre analyse sur les trois « méta-schèmes (Rateau, 1995) qui correspondent aux trois fonctions de la représentation.

- ⇒ Pour la fonction descriptive on aura 9 connecteurs : 3 connecteurs lexique, 3 connecteurs voisinage, 3 connecteurs composition.
- ⇒ Pour la fonction prescriptive, nous aurons 12 connecteurs qui correspondent au schème praxie et
- ⇒ pour la fonction évaluative, il y aura 7 connecteurs qui correspondent au schème attribution. (voir questionnaire p.)

Pour chaque terme l'indice de valence se calcule ainsi :

a) Fonction descriptive :

Pour chaque mot induit il y aura 9 réponses « oui » possibles donc le calcul par groupe, de l'indice de valence pour chaque mot, sera la somme de tous les « oui » du mot / 9X Nombre de sujets, ce qui fait :

$$\frac{\text{somme des « oui »}}{9 \times \text{Nombre de sujets}}$$

b) Fonction prescriptive

Pour chaque mot induit il y aura 12 réponses « oui » possibles donc on aura :

$$\frac{\text{somme des « oui »}}{12 \times \text{Nombre de sujets}}$$

c) Fonction évaluative

Pour chaque mot induit il y aura 7 réponses « oui » possibles donc on aura :

$$\frac{\text{somme des « oui »}}{7 \times \text{Nombre de sujets}}$$

Le calcul de l'indice de valence partielle va nous permettre de comprendre quelle fonction cognitive fut activée par le sujet lorsqu'il a écrit ces mots induits.

X.3. Indice de valence partielle

X.3.1. Investis réguliers

Les termes inscrits au NC des élèves Investis réguliers sont : « collègue », « apprendre » « fatigue »

Investis réguliers	sujets	Fonction descriptive		Fonction prescriptive		Fonction évaluative	
Collège	2	11/9X2	0,61	14/12X2	0,58	11/7X2	0,78
Apprendre	1	5/9	0,55	7/12	0,58	4/7	0,57
Fatigue	2	9/9X2	0,50	10/12X2	0,41	3/7X2	0,21

Pour le groupe des investis réguliers : nous pouvons considérer les mots suivants comme appartenant potentiellement au NC : « collègue » et « apprendre »

CENTRAL

⇒ « **collège** » : en effet l'indice de valence sur les trois fonctions est supérieur à l'indice de valence étalon : $0,61 \geq 0,42$, $0,58 \geq 0,42$, $0,78 \geq 0,42$

⇒ « **apprendre** » : en effet l'indice de valence sur les trois fonction est supérieur à l'indice de valence étalon : $0,55 \geq 0,42$, $0,58 \geq 0,42$, $0,57 \geq 0,42$

AMBIVALENT

⇒ « **fatigue** » : est ambivalent, en effet l'indice de valence sur la fonction descriptive est supérieur à l'indice de valence étalon : $0,50 \geq 0,42$, mais sur les autres fonctions il est inférieur $0,41 \leq 0,42$, $0,21 \leq 0,42$

même en considérant l'indice de valence total de ce terme soit : V descriptive + V prescriptive + V évaluative = $0,37 \leq 0,42$. L'indice de valence reste inférieur à l'indice de valence étalon

Termes centraux : collègue, apprendre

X.3.2. Investis irréguliers

Les termes inscrits au NC des élèves Investis irréguliers sont : « apprendre » et « collègue »

Investis irréguliers	sujets	Fonction descriptive		Fonction prescriptive		Fonction évaluative	
Apprendre	3	14/9X3	0,51	17/12X3	0,47	16/7X3	0,76
collège	2	10/9X2	0,55	14/12X2	0,58	8/7X2	0,57

Pour le groupe des investis irréguliers : nous pouvons considérer les mots suivants comme appartenant potentiellement au NC

CENTRAL

⇒ « **apprendre** » : en effet l'indice de valence sur les trois fonction est supérieur à l'indice de valence étalon : $0,51 \geq 0,42$, $0,47 \geq 0,42$, $0,76 \geq 0,42$

⇒ « **collège** » : en effet l'indice de valence sur les trois fonction est supérieur à l'indice de valence étalon : $0,55 \geq 0,42$, $0,58 \geq 0,42$, $0,57 \geq 0,42$

Termes centraux : collègue, apprendre

X.3.3. Moyens faibles

Les termes inscrits au NC des élèves moyens faibles sont : « apprendre », « devoir », « difficile », « évaluation »

Mf	sujets	Fonction descriptive		Fonction prescriptive		Fonction évaluative	
Apprendre	4	20/9X4	0,55	28/12X4	0,58	18/7X4	0,64
Devoirs	7	30/9X7	0,47	43/12X7	0,51	27/7X7	0,55
Difficile	4	14/9X4	0,38	22/12X4	0,45	12/7X4	0,42
évaluation	3	7/9X3	0,25	12/12X3	0,33	10/7X3	0,47

Pour le groupe des moyens faibles: nous pouvons considérer les mots suivants comme appartenant potentiellement au NC : « **apprendre** », **devoirs**, **difficile**, « **évaluation** »

CENTRAL

- ⇒ « **apprendre** » : en effet l'indice de valence sur les trois fonction est supérieur à l'indice de valence étalon : $0,55 \geq 0,42$, $0,58 \geq 0,42$, $0,64 \geq 0,42$
- ⇒ « **devoirs** » : en effet l'indice de valence sur les trois fonction est supérieur à l'indice de valence étalon : $0,47 \geq 0,42$, $0,51 \geq 0,42$, $0,55 \geq 0,42$

AMBIVALENT

- ⇒ « **difficile** » : « est ambivalent, en effet l'indice de valence sur les fonctions prescriptive et évaluative est égal ou supérieur à l'indice de valence étalon : $0,45 \leq 0,42$, $0,42 \leq 0,42$, mais est inférieur sur la fonction descriptive : $0,38 \leq 0,42$.
- ⇒ Même en considérant l'indice de valence total de ce terme soit : V descriptive + V prescriptive + V évaluative = $0,41 \leq 0,42$. L'indice de valence reste inférieur à l'indice de valence étalon.
- ⇒ « **évaluation** » est ambivalent en effet l'indice de valence est supérieur sur la fonction évaluative $0,47 > 0,42$ mais est inférieur sur les deux autres fonctions : $0,25 < 0,42$, $0,33 < 0,42$
- ⇒ même en considérant l'indice de valence total de ce terme soit : V descriptive + V prescriptive + V évaluative = $0,35 \leq 0,42$. L'indice de valence reste inférieur à l'indice de valence étalon.

Termes centraux : apprendre, devoir
--

X.3.4 Moyens Forts

Les termes inscrits au NC des élèves moyens forts sont : « *devoir* », « *difficile* »

MF	sujets	Fonction descriptive		Fonction prescriptive		Fonction évaluative	
Devoir	7	40/9X7	0,63	44/12X7	0,52	20/7X7	0,40
Difficile	5	11/9X5	0,24	21/12X5	0,35	23/7X5	0,65

Pour le groupe des moyens forts: nous pouvons considérer les mots suivants comme :

CENTRAL

⇒ « *devoir* » : l'indice de valence est supérieur sur les fonctions descriptive et prescriptive $0,63 > 0,42$ et $0,52 > 0,42$ mais est inférieur sur la fonction évaluative: $0,40 < 0,42$

Toutefois, en considérant l'indice de valence total de ce terme soit : (V descriptive + V prescriptive + V évaluative) = $0,51 > 0,42$. L'indice de valence est alors supérieur à l'indice de valence étalon ce qui pourrait dire que ce terme pourrait être central.

AMBIVALENT

⇒ « *difficile* » est ambivalent en effet l'indice de valence est supérieur sur la fonction évaluative $0,65 > 0,42$ mais est inférieur sur les deux autres fonctions $0,24 < 0,42$, $0,35 < 0,42$

Même en considérant l'indice de valence total de ce terme soit : V descriptive + V prescriptive + V évaluative = $0,41 \leq 0,42$. L'indice de valence reste inférieur à l'indice de valence étalon.

Terme central : <i>devoir</i>

X.3.5. Forts

Les termes inscrits au NC des élèves forts sont : « réfléchir », « temps », « collègue »

FORTS	sujets	Fonction descriptive		Fonction prescriptive		Fonction évaluative	
Collège	5	17/9X5	0,37	18/12X5	0,30	10/7X5	0,28
Fatigue	3	10/9X3	0,37	9/12X3	0,25	9/7X3	0,21
Réfléchir	5	19/9X5	0,42	34/12X5	0,56	18/7X5	0,51
Temps	2	6/9X2	0,33	8/12X2	0,33	7/7X2	0,50

Pour le groupe des forts: nous pouvons considérer les mots suivants comme :

CENTRAL

⇒ « **réfléchir** » : « est considéré comme central en effet l'indice de valence est supérieur ou égal à l'indice étalon sur les trois fonctions : $0,56 \geq 0,42$, $0,51 \geq 0,42$, $0,42 = 0,42$.

AMBIVALENT

⇒ « **collège** » et « **fatigue** » sont ambivalents en effet l'indice de valence sur les trois fonctions est inférieur à l'indice de valence étalon : « fatigue » : $0,37 \leq 0,42$, $0,25 \leq 0,42$, $0,21 \leq 0,42$. « collège » : $0,37 < 0,42$, $0,30 \leq 0,42$, $0,28 \leq 0,42$

⇒ « **temps** » est ambivalent en effet l'indice de valence est supérieur sur la fonction évaluative $0,50 > 0,42$ mais est inférieur sur les deux autres fonctions : $0,33 < 0,42$, $0,33 < 0,42$. Même en considérant l'indice de valence total de ce terme soit : V descriptive + V prescriptive + V évaluative = $0,38 \leq 0,42$. L'indice de valence reste inférieur à l'indice de valence étalon.

Terme central : réfléchir

Nous ne calculons pas les termes centraux pour le groupe étalon « autres » parce que les mots centraux ne se différencient pas des autres groupes.

XI. Noyau Central

A partir des indices de valence par mot et par groupe, nous pouvons d'ores et déjà dire que les termes : « **apprendre** », « **collège** », « **devoir** », et « **réfléchir** » appartiennent au noyau central.

Pour chacun de ces éléments pour lesquels nous avons démontré la centralité, nous allons maintenant indiquer quel aspect des fonctions du schème les caractérise : fonction descriptive, fonction prescriptive et fonction évaluative.

N° 78

Tableau des mots potentiellement centraux

Fonctions	Investis réguliers	Investis irréguliers	Moyens faibles	Moyens forts	forts
Descriptive				DEVOIRS 0,63	
Prescriptive	APPRENDRE 0,58 <i>fonctionnel</i>	COLLEGE 0,58 <i>fonctionnel</i>	DEVOIRS 0,51 <i>fonctionnel</i>		REFLECHIR 0,56 <i>fonctionnel</i>
évaluative	COLLEGE 0,78 APPRENDRE 0,57 <i>normatif</i>	APPRENDRE 0,76 COLLEGE 0,57 <i>normatif</i>	APPRENDRE 0,64 DEVOIRS 0,55 <i>normatif</i>		REFLECHIR 0,51 <i>normatif</i>

Au regard des termes centraux dégagés, nous constatons que :

- ⇒ les élèves faibles investis réguliers et irréguliers, mobilisent des cognitions sur les schèmes praxie : fonction prescriptive et schème attributif : fonction évaluative
- ⇒ Les élèves moyens faibles : mobilisent des cognitions sur le schème attributif fonction évaluative
- ⇒ Les élèves moyens forts : mobilisent des cognitions sur le schème descriptif (LEXIQUE, VOISINAGE, COMPOSITION) : fonction- DESCRIPTIVE
- ⇒ **Les élèves forts** mobilisent des cognitions sur les schèmes praxiques : **fonctions-prescriptive.**

Nous avons vu que les cinq SCB peuvent être regroupés en « méta-schèmes » (Rateau, 1995) correspondant aux trois grandes fonctions cognitives susceptibles d'être activées dans le cadre des activités représentationnelles développées par les sujets ou les groupes faces à un objet donné.

Nous pouvons donc, à partir du noyau central, considérer que les élèves faibles investis réguliers et irréguliers, ont mobilisé des cognitions sur les schèmes praxie qui correspondent à la fonction prescriptive. Ces connecteurs renvoient tous à la notion d'action mise en œuvre à propos de l'objet de représentation (Guimelli, 2003) Ce qui signifie que ces élèves manifestent une activité cognitive liée aux pratiques réalisées en direction de l'objet de représentation.

XI.1 NC des élèves faibles investis réguliers

Dans le cas de notre étude, ces élèves faibles ont des représentations du travail scolaire fortement influencées par les tâches à exécuter.

Nous savons qu'un élément caractérisé par une valence significativement plus élevée du SCB praxie peut être considéré comme fonctionnel (Guimelli, 1998, Rateau, 2002), ce qui nous fait dire que l'élément « **apprendre** » ayant la plus forte valence sur le SCB praxie est un élément fonctionnel de la représentation. De plus, « apprendre » possède une valeur de 0,57 sur la dimension évaluative donc, cet élément central qui a un indice de valence peu différent sur les deux dimensions est considéré comme mixte. (Rateau, 1995,1998).

L'intérêt de ce repérage réside dans le fait qu'il nous permet d'affiner la compréhension de l'organisation interne de la représentation et du fonctionnement des représentations.

Pour le deuxième terme central de leur représentation, « **collège** » les élèves ont mobilisé des cognitions sur la fonction évaluative. Ici les connecteurs renvoient à des relations de type judiciaire, c'est à dire qu'ils portent des jugements sur l'objet de représentation : « travail ».

Un élément présentant une valence forte du SCB attribution, peut-être désigné comme normatif. (Guimelli, 2003), c'est à dire que les éléments représentationnels sont liés aux valeurs et aux normes ou à des stéréotypes à propos de l'objet de représentation.

(Guimelli, ibid) dans notre étude, les représentations de ces élèves sont donc fortement marquées par les normes du groupe social.

Nous comprenons donc que les éléments de leurs représentations s'organisent dans notre étude, pour les élèves faibles investis réguliers en mobilisant ces éléments représentationnels sur une dimension fonctionnelle, c'est à dire en relations directes avec les pratiques sociales ici scolaires ; et une dimension normative c'est à dire liée aux valeurs saillantes dans le groupe et qui leur permet de porter des jugements.

XI.2 NC des élèves faibles investis irréguliers

Ces élèves faibles investis irréguliers ont des représentations du travail scolaire fortement influencées par les normes, les valeurs où les stéréotypes de leur groupe d'appartenance. En effet, bien que les deux termes centraux soient les mêmes, chaque mot ne se situe pas sur les mêmes fonctions : l'élément « **apprendre** » a la plus forte valence sur le SCB attributif cela signifie que les élèves ont mobilisé des cognitions sur la fonction évaluative, les connecteurs renvoient à des relations de type judiciaire et non fonctionnel comme pour les élèves investis réguliers.

Le deuxième terme central de leur représentation est le mot : « **collège** » cognitions mobilisées sur la fonction prescriptive ; il est ici un élément fonctionnel de la représentation. De plus, « collège » possède une valeur de 0,57 sur la dimension évaluative donc cet élément central qui a un indice de valence peu différent sur les deux dimensions est également considéré comme mixte. (Rateau, 1995,1998).

Nous comprenons donc que les éléments de leurs représentations s'organisent en mobilisant ces éléments représentationnels sur une dimension normative c'est à dire liée aux valeurs saillantes dans le groupe et qui leur permet de porter des jugements ; et sur une dimension fonctionnelle, c'est à dire en relations directes avec les pratiques sociales ici scolaires ;

Toutefois, le mot « collège » qui exprime un lieu de travail spécifique est un mot ambivalent qui ne caractérise pas les dispositions à l'action. Avec ce terme sur cette fonction, l'élève n'exprime pas ce qu'il doit faire, mais ce que le collège oblige à faire. Il n'est donc pas inclus dans le « faire ».

Et le mot « apprendre » sur la fonction évaluative est un complément logique de sa façon d'entrevoir le travail scolaire comme un élément extérieur à lui, comme un spectateur plutôt que comme un « acteur ».

XI.3 NC des élèves moyens faibles

Ces élèves mobilisent des cognitions sur le schème *attributif et prescriptif*.

Les deux termes centraux des élèves moyens faibles : « apprendre » et « devoir » se trouvent tous les deux sur la fonction évaluative. Et le terme « devoirs » sur la fonction prescriptive. Comme pour les groupes précédemment cités, ici les connecteurs renvoient également à des relations de type judiciaire.

Les éléments de leurs représentations s'organisent dans notre étude en mobilisant des éléments représentationnels sur une dimension normative, c'est à dire liée aux valeurs saillantes dans le groupe et qui leur permet de porter des jugements. Mais également sur une dimension prescriptive avec le terme « devoir » qui a un indice de valence 0,51. L'indice de valence de ce mot est peu différent sur les deux dimensions et peut être aussi considéré comme mixte. (Rateau, 1995,1998).

XI.4 NC des élèves moyens forts

Les élèves moyens forts : mobilisent des cognitions sur le schème *descriptif*.

Ces connecteurs révèlent une activité cognitive qui consiste à décrire l'objet de représentation. Décrire consiste à expliquer ce qu'est le travail. Ces résultats apportent deux informations, la première c'est que ces élèves ont un discours consensuel sur le travail scolaire, avec le terme central « devoirs », ils ne font qu'exprimer ce qui est inhérent au travail scolaire ; et la deuxième est que le travail scolaire semble être une obligation qu'ils acceptent.

XI.5 NC des élèves forts

Les élèves forts mobilisent des cognitions sur le schème *prescriptif et évaluatif*.

Les élèves forts ont mobilisé des cognitions sur les schèmes praxie qui correspondent à la fonction prescriptive. Ces connecteurs renvoient tous à la notion d'action mise en

œuvre à propos de l'objet de représentation Ce qui signifie que ces élèves manifestent une activité cognitive liée aux pratiques réalisées en direction de l'objet de représentation. Mais à la différence des élèves faibles investis réguliers, avec le terme « réfléchir », ils montrent leur capacité à réinvestir les savoirs.

Nous constatons également que ce terme « réfléchir » possède une valeur de 0,51 sur la dimension évaluative donc cet élément central qui a un indice de valence peu différent sur les deux dimensions, est considéré comme mixte. (Rateau, 1995,1998).

XII. Comparaison des groupes entre eux

Nous avons constaté que le NC de tous les groupes analysés est proche de la norme, puisque nous retrouvons les mêmes mots dans la catégorie des élèves de 4^e et 5^e « tout venant ». (Excepté le terme « étudier ») il semblerait donc que le statut de l'élève selon sa notation n'ait pas d'influence quant à la constitution du NC des représentations du terme « travail » mais ce qui est intéressant dans l'analyse qualitative, c'est de vérifier comment l'élève se situe par rapport aux mots de la centralité. Car nous constatons que selon le statut, les représentations s'organisent différemment.

XII.1. Organisation des représentations

XII.1.1 Dimension normative

Plusieurs expériences (Rateau 1995,1998) ont démontré **que des sujets démunis au plan de l'expérience** se référaient essentiellement à la dimension normative.

Les termes du **NC des élèves moyens faibles** « apprendre » et « devoir » sont des éléments évaluatifs de la représentation. L'absence d'éléments dans la dimension fonctionnelle permet de supposer que ces élèves moyens faibles, caractérisés par l'absence de pratique à l'égard de l'objet seraient conduits à ne pouvoir se référer qu'à la dimension normative. Dès lors, la représentation est fortement saturée par les normes et les jugements (Abric et Taffani, 1995)

XII.1.2 Dimension fonctionnelle

Pour les sujets qui sont en relation directe avec l'objet, c'est exactement l'inverse qui se produit.⁸⁵ Dans ce cas, ce sont les éléments fonctionnels qui sont caractérisés par un niveau d'activation élevé. Ceci montre que les sujets ont une expérience du travail, dans notre cas, ce serait une expérience du travail scolaire, ils mobilisent alors leurs connaissances pratiques.

Toutefois, les auteurs précisent qu'une indifférenciation des deux valences des dimensions prescriptive et évaluative, désigne un élément mixte. L'intérêt de cet élément mixte semble qu'il pourrait être beaucoup plus décisif dans la reconnaissance et l'identification de l'objet que les éléments fonctionnels (Rateau, 1995)⁸⁶

XII.1.3 Eléments mixtes

Plusieurs études de Rateau, (1995,1998) permettent de dire que l'élément central mixte est plus décisif que l'élément fonctionnel dans la reconnaissance et l'identification de l'objet. Ces profils définissent des « *régularités structurales* » qui dès lors seraient indépendantes de l'infinie diversité du contenu représentationnel (Guimelli, 2003)

Les éléments mixtes sont les termes qui ont un indice de valence peu différent. En reprenant les indices de valence de tous les groupes, nous constatons que l'indice de valence des termes « apprendre » et « collègue » des élèves investis réguliers et irréguliers sont tous deux mixtes, ainsi que le terme réfléchir chez les « forts », et les termes « apprendre » et « devoirs » chez les moyens faibles :

Investis réguliers

« Apprendre » : Fonction prescriptive 0,58
 Fonction évaluative 0,57

« Collège » Fonction évaluative 0,78
 Fonction prescriptive 0,58

Investis irréguliers

« Apprendre » : Fonction évaluative 0,76
 Fonction prescriptive 0,47

« Collège » Fonction évaluative 0,57
 Fonction prescriptive 0,58

⁸⁵ Etude de Abric et Taffani (1995) : Recherche sur les représentations sociales de l'entreprise auprès d'étudiants et de jeunes préparant un brevet technique

⁸⁶ Travaux de Rateau (1995) : étude de la mise en cause des termes du NC du groupe idéal

Moyens faibles

« Apprendre »	Fonction prescriptive 0,58
	Fonction évaluative 0,64
« Devoirs »	Fonction prescriptive 0,51
	Fonction évaluative 0,55

Forts

« Réfléchir » :	Fonction prescriptive 0,56
	Fonction évaluative 0,51

Ce qui laisserait supposer que pour ces groupes d'élèves, les termes « **apprendre** » « **devoirs** » « **collège** » et « **réfléchir** » se révéleraient être des éléments inconditionnels et moins « négociables » (Rateau, *ibid.*) que les autres terme du NC de leurs représentations.

En ce qui concerne les groupes des faibles investis réguliers et investis irréguliers, nous remarquons cependant, que les mêmes termes « apprendre » et « collège » ne sont pas situés sur les mêmes dimensions :

Chez les investis réguliers, le terme « apprendre » est sur la dimension fonctionnelle, avec un indice de valence élevé alors que chez les investis irréguliers, il est sur la dimension évaluative. Ceci montre que les éléments du NC ne sont pas équivalents pour chaque sujet (Guimelli, 2003). Cette différence est un indice de comportement chez les élèves ; en effet, les investis réguliers montrent qu'ils ont une expérience du travail alors que les investis irréguliers discutent sur ce que peut représenter le travail.

XIII. L'intérêt de dégager le Noyau Central

Tous les éléments de la représentation n'ont pas la même importance, certains sont essentiels, d'autres importants, d'autres enfin secondaires. Il importe alors si l'on veut comprendre une représentation, de repérer son organisation, c'est à dire, la hiérarchie des éléments qui la constituent et les relations qu'entretiennent ces éléments entre eux. (Guimelli, 2003)

L'approche structurale, c'est à dire l'organisation, permet de donner sens au contenu de la représentation. C'est pourquoi, la recherche du NC est importante parce qu'elle permet d'éviter les contresens.

XIV Récapitulatif

En récapitulant les données ci-dessus nous pouvons dire que :

⇒ Le **NC** des représentations des cinq groupes est composé des mots suivants :
« **collège** », « **apprendre** », « **devoirs** », « **réfléchir** ».

⇒ Les quatre termes du NC probablement **les moins négociables** seraient
« **collège** », « **apprendre** », « **devoirs** », « **réfléchir** ». et

⇒ que ces profils présenteraient une régularité structurale

⇒ Que le terme « **étudier** » **est absent** des représentations du travail scolaire chez les élèves **investis irréguliers** alors qu'il est présent dans le NC des élèves « tout venant » de 4^e et 5^e, et également présent dans les cases « 1^{ere} périphérie » et « éléments contrastés » des autres groupes.

⇒ Bien que les **termes du NC des groupes faibles soient identiques, on remarque** que leur positionnement présente des conduites différentes face au travail scolaire.

⇒ Les **moyens forts** se réfèrent essentiellement à la dimension **descriptive**. Ce qui suppose un discours consensuel.

⇒ Le terme « réfléchir » apparaissant au NC des **forts**, suppose une analyse plus fine du terme « apprendre » qui lui est plus global.

IV

Chapitre Discussion

I. Interprétation des résultats

L'objet de notre étude étant les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté, nous nous attarderons donc sur l'analyse de ces élèves que nous mettrons en regard des autres groupes d'élèves au statut plus élevé.

Nous allons présenter nos résultats en croisant les données des variables de représentations avec les résultats des rapports aux savoirs scolaires en nous appuyant sur les deux concepts énoncés dans la partie théorique. Pour ce faire, nous allons interpréter les résultats en suivant notre logique d'analyse énoncée dans la problématique. Ces analyses s'articulent et se complètent en quatre questions.

Question 1

Nous allons commencer par commenter les éléments d'observations des faits actanciels d'un groupe d'élèves faibles que nous avons catégorisé selon leur degré d'investissement. L'interprétation des résultats répond à notre question N° 1 sur la motivation des élèves en difficulté dans l'exécution d'une activité pédagogique différente. Nous allons confronter les résultats d'observations au concept de motivation en milieu scolaire (Viau, 2009), et ainsi rechercher les facteurs qui participent à leur engagement cognitif.

Question 2

A partir des résultats de ces observations, (question 1) nous avons été amenés à définir les éléments de représentations de l'école, la discipline du français, le travail scolaire et la tâche créative chez les deux groupes d'élèves faibles, qui nous ont permis de dégager les rapports aux savoirs scolaires qu'elles engendraient. Notre objectif étant de dégager les rapports aux savoirs et vérifier s'ils sont dépendants des statuts scolaires, versus non dépendants. Cette investigation correspond à l'axe 2 de la problématique qui donne les représentations comme des facteurs construisant les rapports aux savoirs scolaires. C'est pourquoi nous avons analysé les représentations de

ces deux groupes d'élèves. Ce travail d'investigation s'est inscrit dans le champ du concept de représentations sociales « Ecole de Genève ». Les réponses à cette question ont permis de dégager les rapports aux savoirs des élèves en difficulté avec pour objectif de déceler si ces élèves en difficulté ont invariablement des rapports négatifs aux objets de représentations de notre étude puisqu'inscrits sur l'échelle négative de l'évaluation sommative. Nous allons maintenant éclairer ce que les résultats nous donnent en relation avec ce que les chercheurs ont déjà théorisé pour pointer une éventuelle dépendance de la motivation avec les difficultés scolaires.

Question 3

Cette question sur l'axe des rapports aux savoirs scolaires avait pour objectif de vérifier si les élèves en difficulté avaient des rapports aux savoirs qui seraient singuliers et qui les différencieraient des autres groupes d'élèves au statut scolaire plus élevé. Pour ce faire, nous avons soumis à comparaison les représentations des groupes catégorisés faibles avec les autres groupes d'élèves au statut scolaire plus élevé afin de noter les écarts éventuels entre les groupes. La réponse à cette question sous-tend que les rapports aux savoirs pourraient être conditionnés au statut scolaire ce qui impliquerait que la motivation serait elle aussi intrinsèquement liée au statut scolaire.

Question 4

Si les facteurs de motivation ou démotivation sont indépendants du statut scolaire, la variable « travail » pourrait avoir un poids dans l'engagement cognitif des élèves en difficulté et une influence sur ses rapports aux savoirs scolaires. Cette question sur l'axe des représentations avait pour objectif de définir la place du travail dans les rapports que l'élève entretient avec les objets de représentations. En effet, nous avons vu que les élèves en difficulté ne sont pas toujours des élèves qui ne travaillent pas.

II. Question 1 : Observations des faits actanciels

Nous avons dégagé onze élèves du groupe des faibles qui se sont investis régulièrement dans ce travail spécifique faisant appel à la réflexion, l'imagination et l'organisation d'un texte. Ce travail demandait également d'être capable de décontextualiser les savoirs appris, acquis pour les réinvestir dans des pratiques moins cadrées que l'habituel leçon/exercice. Les divers outils de la langue devaient être également manipulés avec efficacité pour un rendu satisfaisant, surtout pour l'élève ou le groupe. Ce travail mené sur un temps long a fait l'objet d'un suivi régulier chez ces élèves en difficulté. Nous pouvons donc parler ici de motivation puisqu'ils s'engageaient chaque semaine à continuer et parfaire leur écrit, leur bande dessinée ou leur article de magazine.

En interrogeant le concept de motivation en contexte scolaire modélisé par R. Viau, (2009) nous allons dégager les facteurs qui ont contribué à cet engagement cognitif. Facteurs internes ou externes à l'élève.

Suite à notre observation qui s'est effectuée sur des faits actanciels, nous allons commencer par considérer les facteurs externes qui ont pu influencer cet engagement cognitif chez ces élèves en difficulté.

Nous allons nous intéresser aux facteurs sur lesquels les enseignants peuvent intervenir même si nous savons que l'élève n'entre pas comme un sous neuf dans les processus d'apprentissage. Les facteurs externes qui intéressent cette étude sont relatifs aux activités pédagogiques qui interviennent dans la classe et sont mises en place par le professeur.

Les facteurs pouvant intervenir sont liés :

- ⇒ A l'activité pédagogique : atelier de création littéraire
- ⇒ Au professeur : le professeur de français
- ⇒ A la relation avec les pairs dans la classe : le binôme, les autres groupes.

En prenant comme base les « dix commandements » proposés par Viau (2009) capables de sustenter les trois sources à l'origine de la motivation, nous allons dresser un tableau mettant en lien ces éléments avec l'atelier de création littéraire.

Tableau N°79
Facteurs externes de la motivation/ activité pédagogique

Facteurs externes L'activité doit être	Atelier de création littéraire
Signifiante	Facteur subjectif à lire à travers les représentations
Diversifiée	Fait appel à différentes sources de formes, d'informations et de pratiques
Intégrée aux autres activités	S'inscrit dans le contexte des cours de français, utilise les éléments du français et de la littérature
Présenter un défi	But est collectif, la création d'un livre englobant les écrits de chacun
Permet de faire des choix	Thème libre, forme et fond libre
Responsabiliser	Il a la responsabilité de l'avancée de son travail mais aussi de le terminer pour achever l'œuvre collective, sans ce travail pas de livre collectif
interactivités	Le travail se fait en binôme ou quatre personnes maximum, chacun participe à l'ensemble de l'écrit et à la mise en commun du travail en étant capable d'analyser son travail, celui de l'autre et de chercher ensemble des solutions aux divergences de point de vue
Consignes claires	consignes données au départ sur une feuille de route donnant les obligations à respecter et les libertés d'action
Sur un temps long	L'atelier s'étale sur deux trimestres et demi

Nous constatons que presque tous les paramètres sont inscrits dans cette activité pédagogique excepté le sens que l'élève peut donner à son activité qui est de l'ordre de la subjectivité et qui ne peut se lire que dans les résultats des représentations. Cette activité devrait donc participer à dynamiser la motivation des élèves en difficulté. Nous considérons que ces paramètres permettent une dynamique motivationnelle. Les résultats d'observations donne un nombre supérieur à la moyenne d'élèves investis dans le travail demandé soit onze élèves sur dix huit. Il a été également constaté qu'aucun d'entre eux n'a refusé le travail puisque tous ont rendu soit un écrit, soit une BD, soit un article pour le magazine. Il n'y a donc pas eu de démotivation montrant une implication négative. Ces différents éléments alimentent les trois sources qui sont à l'origine de l'engagement cognitif (Viau, 2009), c'est à dire les facteurs internes qui interviennent dans la dynamique motivationnelle.

En faisant un retour sur le profil des élèves nous allons maintenant mettre en parallèle les « nutriments » de la dynamique motivationnelle avec les sources modélisées par Viau (2009) et les réactions des élèves.

Nous pouvons ajouter, suite à nos « *observations sauvage* »⁸⁷ qu'ils ont démontré de l'enthousiasme réel à chaque atelier, ce qui encourageait le professeur à maintenir ce travail de façon rigoureuse. Nous rappelons que les consignes claires qui sont un des

⁸⁷ Certaines observations d'ordre subjectif ont été annotées sans préparations.

éléments qui alimentent les perceptions des élèves, avaient été données en début d'atelier à chacun des élèves et conservés dans le cahier collectif de chaque groupe, cahier qui restait en classe.

Ci-dessous le tableau des relations entre les sources et les éléments des représentations qui les alimentent.

Tableau N°80
Relations entre les perceptions et les représentations des deux groupes d'élèves faibles

Perceptions	Réactions élèves investis réguliers	Réactions élèves investis irréguliers
de la valeur de l'activité Pourquoi je le fais Intérêt, Faire un livre collectif utilité	Intérêt : « faire un livre , c'est mieux » on s'amuse bien et en même temps on travaillait » « je peux apprendre et m'amuser » utilité « faut pas que je fasse de fautes d'orthographe » et je crois que j'ai mieux compris l'orthographe » écrire un livre , ça nous sert à s'exprimer » signifiante. « là avec le livre c'est nous qu'on sortait ça de nous-même », Pas imposé, faire des choix, « l'idée est venue du groupe » un caractère authentique « écrire notre histoire »	Intérêt : Bavardages possibles « et on bavardait et on travaillait » C'est intéressant , ça bouge plus diversifier On a cherché sur internet signifiante Comment cela devenait une vraie histoire Pas imposé, faire des choix, Ecrire mon histoire on est plus libre un caractère authentique Ecrire une vraie histoire
de sa compétence Suis-je capable de le réussir ?	Capacité à le faire c'est plus facile de travailler sur une histoire travailler en interactivité « on écrivait ensemble » on a mis tout ensemble »	Capacité à le faire Plus facile d'écrire que de faire des exercices « (écrire l'histoire) au début, je n'y arrivais pas, puis j'y suis arrivé » Travail interactif On a cherché ensemble S'intègre aux autres activités « ça m'a fait aimé plus le français »
de sa contrôlabilité Ai-je un mot à dire sur le déroulement ?	Représente un défi « c'est à nous de créer »	le responsabiliser On a décidé ensemble On a discuté ensemble , on a cherché ensemble Représente un défi Créer notre histoire

Nous remarquons que les élèves ont eu un discours qui corrobore les données du tableau supra N°79 (p.392) donnant à cette activité les caractéristiques d'un travail

capable de motiver les élèves.

Nous retrouvons dans leur discours tous les éléments énoncés qui s'actualisent sur les trois dimensions des sources d'activation de la motivation. Les deux groupes d'élèves investis réguliers et investis irréguliers marquent peu d'écart dans leur discours sur cet atelier créatif.

Les faibles investis réguliers ont mieux perçu l'utilité de ce travail créatif en faisant des parallèles avec la discipline enseignée car ils ont fait des liens avec l'orthographe ; ou avec sa répercussion sur leur vie quotidienne en notant que cela leur servait à « mieux s'exprimer ». Ils ont également mieux exprimé l'intérêt que peut porter l'écriture d'un livre avec une organisation de classe différente puisqu'il leur permet « d'apprendre ».

Les investis irréguliers n'ont pas perçu l'utilité de ce travail, mais ont marqué le besoin de responsabilité en disant qu'ils prenaient des décisions ensemble ; décider c'est être capable de contrôler ce que l'on fait. Ils ont ensuite reconnue la diversité des outils proposés librement comme le choix d'aller sur Internet.

La lecture de ce tableau confirme les observations qui montraient qu'il n'y avait pas eu de motivation négative. Pourtant, nous avons noté des différences au cours de l'année puisque nous avons catégorisé les élèves en investis réguliers et investis irréguliers. En faisant un retour sur le profil des élèves nous allons voir quels sont les élèves qui se sont investis régulièrement et versus les autres, en fonction de leur fragilité scolaire ou comportementale.

En effets, certains élèves ont mis plus de temps que d'autres à trouver un rythme de travail. Nous ne pouvons pas mettre cela sur le compte de l'intérêt à faire cette activité puisque un an après ils peuvent encore expliquer qu'il y avait trouvé de l'intérêt.

Le mot « travail » est inscrit dans les deux groupes, donc les élèves avaient bien intégré l'enjeu de l'activité. Nous retrouvons également le mot « s'amuser » accolé à au terme « travailler » et « apprendre » chez les investis réguliers et chez les investis irréguliers, c'est le terme « bavarder » qui est accolé à « travailler ». Dans les deux cas, l'idée de plaisir est sûrement celui qui donnait du poids à l'intérêt de s'engager cognitivement car on pouvait s'amuser, bavarder en travaillant.

Ci-dessous le tableau récapitulatif de l'influence des fragilités scolaires et comportementales (extrait de la partie III, du chapitre 1 des observations.

Tableau N°81
Influence de la motivation selon les fragilités scolaires et comportementales

	Investis réguliers	Investis irréguliers	TOTAL
FILLES S	5	0	5
FILLES S+C	2	3	5
GARCON S	1	1	2
GARCONS S+C	3	3	6
TOTAL	11	7	18

Nous pouvons voir que les sujets qui ont des fragilités essentiellement scolaires s'investissent plus facilement que ceux qui cumulent les deux : scolaires et comportement. Et que ce sont surtout les filles qui se sont le plus motivées. 5 filles sur 5. A savoir que parmi ces élèves, une d'entre elles a des problèmes de dyslexie qui l'handicape au niveau de la rapidité de compréhension. Cette élève observée au N° 17, a montré des capacités d'adaptation intéressantes en travaillant auprès de deux autres élèves qui l'ont encouragée et aidée. (voir écrit annexes p.312)

Les élèves qui ont des difficultés cumulées, rencontrent plus de problèmes pour s'investir régulièrement, mais ont montré un effort engagé.

Toutefois, nous avons noté au cours des observations qu'il y avait eu un « pic » de motivation à la moitié du parcours. En regardant le discours des élèves investis irréguliers, nous notons que certains ont progressé durant leur parcours d'écriture : « écrire l'histoire (...) au début, je **n'y arrivais** pas, puis j'y suis **arrivé** » ce qui pourrait expliquer le travail irrégulier.

Nous pouvons d'ores et déjà dire que les élèves en difficulté scolaires ont trouvé dans l'activité pédagogique proposée suffisamment d'éléments capables de développer les sources alimentant la dynamique motivationnelle qui les a accompagnés tout au long de cette activité. Ceci montre que les élèves au statut scolaire faible sont capables de s'investir, de travailler pour mener à bien une activité dans laquelle il trouve de l'intérêt et ceci en restant dans un cadre de classe ordinaire.

Nous allons voir maintenant comment ces sources ont participé à construire les trois manifestations qu'elles font émerger.

II.1. Les manifestations des actes engagés

L'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage sont des manifestations extérieures émergeant des facteurs internes à l'élève.

II.1.1. L'engagement cognitif

L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité d'apprentissage⁸⁸ (Salomon 1983). Nous pouvons dire que les deux groupes d'élèves qui parlent d'écriture, de création, de travail ensemble, d'apprentissage, de recherche, de leur progrès dans le travail ont manifesté leur participation à ces travaux différents. Les éléments de leurs discours montrent qu'ils se sont manifestés par des actes engagés lors de l'activité pédagogique.

II.1.2. La persévérance

Le travail ayant eu lieu sur un temps long, deux trimestres scolaires, nous pouvons affirmer que les groupes d'élèves ont persévéré dans l'accomplissement de leur tâche puisqu'ils ont mené à bout leur travail d'écriture et de mise en page. D'ailleurs, les résultats d'observation montrent que les élèves avaient trouvé un rythme soutenu en fin de parcours afin d'achever leur œuvre.

II.1.3. L'apprentissage

L'apprentissage était un objectif majeur de la mise en place de cet atelier. Entre autres, les apprentissages liés à la discipline du français, surtout ceux qui posent problèmes aux élèves en difficulté. Dans ce groupe d'élèves, tous avaient des ennuis avec la grammaire, la conjugaison et l'orthographe et possédait un vocabulaire assez maigre. Bien sûr, l'organisation des phrases n'était pas non plus un exercice avec lequel ils jonglaient volontiers.

Au vu de leurs discours, nous pouvons dire que ce travail a eu des répercussions sur l'apprentissage du français; certains disent que « *ça m'a fait aimé plus le français* » dans le sens où ils ont compris l'intérêt pratique de connaissances

⁸⁸ Cité par Viau, 2009

théoriques. Cet intérêt s'est surtout accroché à l'orthographe : *« faut pas que je fasse de fautes d'orthographe » « je crois que j'ai mieux compris l'orthographe »*.

On peut ajouter l'idée que le fait d'écrire apporte également des connaissances moins théoriques mais plus pratiques qui sont liées à la transformation de la personne *« écrire un livre, ça nous sert à s'exprimer »*.

Pour terminer cette partie d'interprétation des observations, nous pouvons avancer que les élèves se sont tous motivés à des degrés différents, c'est ce qui nous a fait les catégoriser en deux groupes, les investis réguliers et les investis irréguliers. La différence entre les deux groupes réside dans le fait que les investis irréguliers ont mis plus de temps à entrer dans le travail. On remarque que ce sont les élèves qui cumulent les deux fragilités : difficultés scolaires et comportement déviant qui s'inscrivent dans la catégorie des irréguliers. Bien qu'ils aient trouvé de l'intérêt au travail demandé et qu'ils soient capables d'exprimer pourquoi, leur comportement déviant est un frein à la mise en route rapide d'une activité. Toutefois, nous notons qu'ils ont surmonté ce handicap vers la fin du mois de mars, ce qui montre qu'ils pourraient être enclin à changer. Ceci est important car les élèves, au lieu d'abdiquer devant la difficulté, ont fait preuve de persévérance, et ont évité de s'engluer dans leur incapacité à réussir. Ils ont montré à l'égard de cette activité d'écriture, leur volonté pour surmonter les obstacles. Ces élèves n'ont pas usé des stratégies d'évitement dont ils raffolent en cours normés. De mauvais scripteurs qu'ils se croyaient, ils sont devenus des écrivains en herbe.

Nous constatons en revanche, que les élèves qui n'ont que des difficultés scolaires ont fait preuve d'initiative assez rapidement ce qui corrobore les énoncés des recherches en éducation qui disent qu'un enfant en difficulté n'est pas forcément un enfant qui ne travaille pas. Ils ont fait preuve de beaucoup de volonté et ont su organiser des stratégies d'apprentissage au plus près des difficultés rencontrées.

Nous notons que les élèves en difficulté investis réguliers sont ceux qui ont mieux perçu l'utilité pédagogique de ce travail, tout en montrant l'importance de celui-ci sur l'image de soi : *« là avec le livre c'est nous qu'on sortait ça de nous-même »*.

Nous allons maintenant interpréter les résultats d'analyse des entretiens qui nous ont permis de dégager les représentations des deux groupes et les dimensions des rapports aux savoirs qu'elles ont engendrés.

III. Question 2 : Les rapports aux savoirs sont-ils dépendants du statut scolaire ?

A partir des résultats de ces observations, nous avons été amenés à définir les éléments de représentations qui ont permis de dégager quels rapports aux savoirs scolaires les élèves en difficultés entretiennent avec l'école, la discipline du français, le travail scolaire et la tâche créative. Nous cherchons à voir si ces rapports aux savoirs sont dépendant de leurs difficultés scolaires. Cette investigation correspond à l'axe 2 de la problématique qui pose l'interrogation des représentations comme des facteurs construisant les rapports aux savoirs scolaires. Ce travail d'investigation s'inscrit dans le champ du concept de représentations sociale « Ecole de Genève » modélisé par Doise et son équipe de chercheurs. : Les principes organisateurs de prises de position. En effet, nous savons que la représentation construit la réalité sociale et qu'elle a une influence sur les attitudes et les comportements. Que les valeurs et le contexte dans lequel elles s'élaborent ont une incidence sur la construction de la réalité ; elles aident les gens à se diriger dans leur environnement ce qui implique qu'elles engendrent des attitudes, des opinions et des comportements. Elles ont donc une fonction d'orientation des conduites et des comportements. Cette méthode permet de montrer que les représentations sont multiples et ne sont pas figées parce qu'il existe toujours une part de création individuelle ou collective dans les représentations.

Cette question cherche à mettre en lumière les rapports aux savoirs des élèves en difficulté avec pour objectif de déceler si ces élèves en difficulté ont invariablement des rapports négatifs aux objets de représentations de notre étude puisqu'ils sont inscrits sur l'échelle négative de l'évaluation sommative.

Les variables de représentation qui ont été analysées concernent les éléments qui participent à l'apprentissage scolaire c'est à dire : l'école comme lieu ou institution, le travail scolaire, les cours de français, la tâche créative.

III.1. Elèves investis réguliers

III.1.1. Représentation de l'école

La thématique 4 qui donne le discours des faibles investis réguliers sur les buts de leur présence à l'école ne montre pas que les élèves soient rebutés par l'école. Pour ces élèves, l'école a un but essentiellement social. Le concordancier ne donne pas d'aspect négatif sur l'obligation de leur présence à l'école. L'école est un lieu qui doit permettre d'acquérir un métier pour gagner de l'argent. Leur discours est utilitaire et consensuel. L'image qu'ils ont de l'école les envoie dans un futur lointain. Ils se projettent dans une vie d'adulte. Il semble donc que l'école ait un caractère sérieux et incontournable. Ils en parlent comme une institution dans laquelle ils ont des obligations sociales. Leurs rapports à l'institution sont basés sur la pratique et l'utilitaire.

Ils ont des rapports à l'école soumis et consensuels. Leurs rapports à l'école sont conditionnés au métier.

*« je vais à l'école pour étudier, pour avoir un **métier** »*

*« je vais à l'école pour avoir un **métier** plus tard »*

j'ai envie de réussir, je veux avoir un métier

« Après on cherche un métier, après on a de l'argent »

Les élèves faibles investis réguliers ont un rapport social à l'école.

III.1.2. Représentations du travail scolaire

La classe six, présente le discours sur la meilleure organisation possible du travail scolaire en classe et le regard que les élèves portent sur le travail entrepris en petits groupes. Ce discours évaluatif place l'élève au cœur de sa réflexion, il aimerait que l'organisation de cette école change afin *qu'il se* « sente mieux » et qu'implicitement dit, ils puissent avoir de meilleurs résultats car meilleure « concentration », « plus de travail » effectif. De plus, en petits groupes il se sent épaulé « plus d'aide ». Même s'il n'est pas dit que l'école soit un calvaire, on sent flotter quelques restrictions quant à l'organisation proposée.

Ce groupe d'élèves a des rapports au contexte qui sont restrictifs, car aspireraient à travailler différemment.

travailler en petit groupe c'est mieux »

« en petit groupe parce que on travaille plus »

« en petit groupe, ça oui, je me concentre »

« en petit groupe c'est plus facile »

Leurs rapports aux autres sont basés sur l'amitié et les échanges.

« travailler en petit groupe car on m'aide »

Ils ont des rapport à l'organisation des cours plutôt critiques, en effet, ses rapports au groupe classe sont plutôt craintifs. Le fait que ce groupe parle souvent de travail en petits groupes cela connote qu'en groupe classe cela est moins évident et peut être problématique car cela perturbe l'attention : *« Travailler c'est écouter, être calme »*

Le fait qu'ils soient capables d'exprimer des desideratas prouve qu'ils sont attachés au travail fait à l'école. Ils ont des rapports au travail scolaire plutôt encourageants même s'ils manifestent parfois leur manque. : *« des fois j'écoute pas trop »*

Les élèves investis réguliers ont des rapports au travail scolaire plutôt encourageants bien que leurs rapports au contexte groupe classe soient restrictifs et craintifs. Leurs rapports au travail scolaires sont dépendants des rapports aux autres qui sont basés sur l'amitié et les échanges.

III.1.3. Représentation des cours de français

Les classes cl4 et cl5 ont un discours appréciatif sur le travail et l'ambiance de classe pendant les cours de français.

La classe cl4 dégage les pensées des élèves sur le ressenti qu'ils ont du travail scolaire en français et leur présence dans les cours. C'est un discours sur les cours de français associés aux activités artistiques et à la sociabilité ; la classe cl5 offre le discours sur l'ambiance de la classe considérée comme lieu agréable. Les cours de français sont vus par les élèves faibles investis réguliers comme un lieu d'ouverture culturelle où l'on travaille dans un bon climat social.

Ces élèves ont des rapports aux cours de français appréciatifs.

« **bon cours de français** », « **cours avec des exercices** »,
« un **cours** où on peut parler », « un **cours** convivial »,
« **aimer le cours de français** »
« un mauvais cours ça serait rien faire »

Des rapports aux autres et à la convivialité ressentie pendant les cours très positifs

« ça se passe bien avec les camarades »,
« venir voir ses amis »,
« on s'entend bien »,

Rapports aux matières littéraires et artistique encourageantes

« un bon cours c'est quand on fait du théâtre, de la poésie »
« alors oui, on peut aimer le cours »

Rapport au professeur positif

« j'aime bien avec la prof »
« si la prof crie, j'aime pas »s
« un prof motivant »

Rapports au contexte classe enthousiaste

« dans ma classe ya une bonne ambiance »
« dans la classe ya trop de bruit »
« j'aime bien venir à l'école »
« je me sens bien dans ma classe tout le monde s'entend »

Ces élèves investis réguliers ont des rapports appréciatifs des cours de français, qui incluent des rapports au contexte enthousiaste ainsi que des rapports aux autres positifs. On peut y adjoindre des rapports aux matières littéraires encourageantes et des rapports au professeur positif.

III.1.4. Représentations de la tâche créative

La dominante du discours de la thématique th3, porte sur l'écriture du livre partagée entre pairs et ce qu'elle apprend. Ce discours explique le processus d'élaboration d'une histoire à plusieurs et comment entrer dans ce processus. Il est ancré sur l'imaginaire et la façon dont il sert pour écrire une histoire. Pour ces élèves, cette forme d'écriture s'apparente à un vrai travail en français

Leur discours est de manière général enthousiaste et leurs rapports sont diversifiés

Rapports aux savoirs organisationnels

- « Chacun écrivait, on a tout regroupé »
- « On a écrit tout seul notre histoire »
- « on a proposé des idées on a tout regroupé »

Rapport aux autres

- « Car c'est mieux de faire en groupe que d'écrire tout seul »
- « En groupe il y a des idées collectives »
- « on écrivait ensemble »
- « l'idée est venue du groupe »
- « l'idée est venue du groupe »

Rapports au travail créatif

- « c'est plus facile de travailler sur une histoire »
- « c'est un vrai travail »
- « on a plus d'imagination parce qu'on pouvait faire ce que l'on voulait »
- « des fois on inventait au fur et à mesure »

Rapport à l'objet livre

- « écrire un livre, ça nous sert à s'exprimer »
- « là avec le livre c'est nous qu'on sortait ça de nous-même »,
- « faire un livre, c'est mieux »

Rapports à l'écrit

- « Je préfère écrire ma propre histoire »
- « Ecrire une histoire comme ça c'était bien »
- « Moi j'ai écrit beaucoup »

Rapport au temps

- Moi j'ai écrit lentement des fois
- Quand on écrivait histoire j'avais tout mon temps

Rapports à l'apprendre

- « On ne peut pas écrire n'importe quoi »
- « c'est un travail parce qu'on raconte l'histoire qu'on veut »
- « faut pas que je fasse de fautes d'orthographe »
- « car j'ai fait de la grammaire et de l'orthographe »
- « on apprend aussi l'orthographe »

Ces élèves ont des rapports au travail créatif enthousiaste, il inclue les rapports aux savoirs organisationnels sur la construction d'une histoire. Leurs rapports à l'écrit montre leur intérêt à s'investir. Leur rapport à l'apprendre est stimulant pour l'imaginaire. Ils ont des rapports aux autres basés sur la communication et l'entraide ; et c'est leurs rapports à l'objet livre qui stimulent leur enthousiasme. Les élèves les plus lents ont des rapports au temps qui les encouragent.

Cet exposé permet de dire que les élèves faibles investis réguliers ont des rapports à l'école, à la tâche créative, aux cours de français et au travail scolaire positifs et montrent plutôt une envie de faire et de travailler.

III.2. Investis irréguliers

III.2.1. Représentations de l'école

On retrouve le discours utilitaire sur les buts de leur présence à l'école, pourquoi aller à l'école.

Rapport à la vie en société

*« on apprend la vie et le respect
« je vais à l'école pour avoir un métier plus tard »*

Rapport à l'apprendre

*« je vais à l'école pour apprendre
« pour apprendre mon métier »
« il faut apprendre la grammaire et l'orthographe »
« apprendre à bien écrire »*

Rapports aux autres

« et aussi pour voir ses amis »

Ces élèves investis irréguliers ont des rapports à l'école plus variés que les investis réguliers, leurs rapports à l'école comprennent les rapports à l'apprendre et les rapports aux autres.

III.2.2. Représentations du travail scolaire

La classe 1 présente un discours évaluatif sur la perception que l'élève a de son travail à l'école comme à la maison et le sens qu'il accorde à la pression familiale. Il mentionne l'intérêt du travail en petits groupes.

Rapport au professeur positif

« avec le prof ça va »

Rapports au contexte appréciatif

« en petit groupe je parle moins qu'en grand groupe »

« j'aime mieux travailler en petits groupes »

Rapports aux notes dépréciatifs

« je n'arrive pas à voir de bonnes notes »

« que si on n'y arrive pas à l'école on peut toujours faire un Bac pro »

Rapports au travail maison dépréciatif

« à la maison je ne travaille pas assez »

« à la maison mes parents m'obligent à travailler mais j'aime pas ça »

« dès fois si j'aime je veux bien travailler »

« en français je travaille moyen, je travaille pas en cours »

Ce groupe d'élèves a des rapports au travail scolaire plutôt réticents et dépréciatifs, leurs rapports comprennent plusieurs dimensions dépréciatives : le rapport au travail maison, le rapport aux notes. Les rapports avec le professeur sont connotés en positif, ainsi que les rapports au contexte organisationnel de la classe.

III.2.3. Représentations des cours de français

Cette classe offre le discours sur le fait d'aimer ou non un cours de français et pourquoi.

III.2.4. Rapports au bon cours de français

« un bon cours de français c'est un cours où on fait tout »

« un bon cours de français c'est un cours où on s'amuse »

« un bon cours de français c'est quand il n'y a pas trop de bruit »

« un mauvais cours où on fait qu'une seule chose »

« un mauvais cours c'est quand on fait trop de travail pareil »

Ces élèves ont des rapports aux cours de français restrictifs

III.2.5. Représentations de la tâche créative

La classe cl2 présente un discours sur les intérêts, la facilité et l'ambiance de travail liés à la tâche créative

Rapport à l'écrit

Ecrire mon histoire

Rapports au travail facile

Plus facile d'écrire que de faire des exercices

Rapport l'authenticité

Une vraie histoire

Créer notre histoire

Comment cela devenait une vraie histoire

Rapports à l'ambiance de travail

On s'entendait entre nous

On s'entendait bien

C'est intéressant, ça bouge plus, on est plus libre

« ça m'a fait aimé plus le français »

Rapports travail collaboratif

On a décidé ensemble

On a discuté ensemble, on a cherché ensemble

Raconter aux autres

C'est intéressant de partager

On a cherché ensemble

Rapports aux autres technologies

On a cherché sur internet

Ces élèves ont des rapports enthousiastes et variés. à la tâche créative, ces rapports sont axés particulièrement sur l'ambiance, et le travail à plusieurs ainsi que sur la facilité et la l'utilisation de nouvelles technologie. Ils laissent aussi une place à l'authenticité de l'écrit.

Nous pouvons dire que les élèves faibles investis irrégulier ont des rapports à l'école, aux cours de français et au travail scolaire assez négatifs et ne montrent une envie de faire et de travailler que lors d'activité pédagogiques créatives.

Nous constatons que les rapports aux savoirs des deux groupes d'élèves se différencient particulièrement en ce qui concerne les rapports au travail scolaire. Les investis réguliers ont des rapports positifs alors que les investis irréguliers ont des rapports dépréciatifs. Nous pouvons dire que pour les investis réguliers, les rapports aux savoirs scolaires ne sont pas dépendant de leur statut scolaire.

IV. Question 3 : comparaison intergroupes

Bien qu'il soit intéressant de constater que les faibles investis réguliers aient des similitudes dans leur discours, avec tous les groupes, nous allons nous attacher à comparer seulement les faibles investis réguliers et forts. Ces deux groupes nous interpellent particulièrement parce que selon les statuts scolaires, ils sont en opposition : les uns réussissent, les autres échouent. Cette question sur l'axe des rapports aux savoirs scolaires avait pour objectif de vérifier si les élèves en difficulté avaient des rapports aux savoirs singuliers qui les différenciaient des autres élèves au statut scolaire plus élevé. Lors de la comparaison des différents groupes, nous avons précisé que ces mêmes élèves avaient des rapports aux savoirs similaires aux élèves forts. Nous venons de montrer que les rapports aux savoirs des élèves faibles investis irréguliers n'étaient pas directement liés à leur statut scolaire. Ce qui nous fait avancer que leur dynamique motivationnelle n'est pas intrinsèquement liée à leur statut scolaire. Ces deux constatations nous amènent à questionner les facteurs qui mobilisent l'engagement cognitif de ces élèves faibles investis réguliers. Un retour sur le concept de représentations pourra peut-être nous éclairer.

L'étude des représentations permet de mettre en évidence que « *la pensée sociale élabore la réalité* » selon différents modèles ce qui entraîne des prises de position différentes même si le noyau central est identique. Cela explique que des élèves ayant un statut scolaire identique ne se comportent pas de la même façon devant une activité pédagogique. Nous savons qu'elles « *permettent aux individus d'intégrer des données nouvelles à leur cadre de pensée* ». Or, dans le cadre scolaire, le lieu où l'échange disciplinaire s'actualise sur un temps horaire important est la classe ; la classe serait donc le lieu où les représentations de l'objet disciplinaire pourraient se transformer.

Le travail d'investigation des représentations que nous avons fait au cours de nos analyses s'inscrit dans le champ théorique de l'école de Genève et des principes organisateurs de prises de positions. Cette théorie a mis en évidence qu'en plus de construire la réalité sociale, *les valeurs et le contexte dans lequel elles s'élaborent ont une incidence sur la construction de la réalité*. Dans le cas de nos élèves investis réguliers, nous avons noté que le contexte, c'est à dire le lieu qui est ici la classe, ainsi que l'organisation de la classe avait une incidence sur leur engagement cognitif. Le climat de classe interviendrait donc dans la construction des représentations des élèves

concernant les objets liés à la discipline du français. La théorie indique que ces représentations ont *une fonction d'orientation des conduites et des comportements*. Leur attitude en classe, bien qu'elle soit également le reflet d'une multitude de facteurs internes et externes à l'élève semble être modulée par ces relations en classe. Si ces élèves faibles peuvent avoir des représentations qui se rapprochent des élèves forts concernant les objets liés à l'école, c'est qu'ils trouvent dans la relation activité pédagogique /professeur/élève, des éléments capables d'alimenter positivement leurs opinions ou croyances à propos des difficultés qui généralement stigmatisent fortement les élèves lors de l'évaluation sommative.

Les relations interclasses intervenant dans la construction des représentations liées aux cours de français pourraient engendrer des représentations du travail scolaire et de l'école plus gratifiantes. En effet, la classe pourrait devenir le lieu où les inégalités sociales et cognitives pourraient être démystifiées si l'enseignant pouvait jouer le jeu de la transparence devant des élèves qui jouent le jeu de la participation. En effet, ce qui manque aux élèves en difficultés, investis irréguliers, c'est la conscience d'être responsables de leurs problèmes.

Les similitudes dans leurs rapports aux savoirs, rencontrées entre les deux groupes d'élèves forts et faibles investis réguliers ne sont certes pas tous imputables aux relations établies dans la classe, mais la classe étant le lieu où le professeur peut intervenir, il nous a semblé intéressant d'interroger les élèves sur les problèmes liés au contexte et nous vérifions avec les résultats précédents que les rapports aux savoirs scolaires sont diversifiés et multiples et qu'ils concernent tous les paramètres liés à l'obligation scolaire.

Nous avons posé la question du « travail » comme variable pouvant intervenir dans les rapports aux savoirs scolaires. Nous avons vu que les facteurs de motivation ou démotivation sont indépendants du statut scolaire, ce qui laisserait une place à la variable « travail ». En effet, celle-ci pourrait avoir un poids dans l'engagement cognitif des élèves en difficulté et une influence sur ses rapports aux savoirs scolaires.

V. Question 4 : Les représentations du travail scolaire

Cette question sur l'axe des représentations avait pour objectif de définir la place du travail dans les rapports que l'élève entretient avec les objets de représentations. En effet, nous avons vu que les élèves en difficulté ne sont pas toujours des élèves qui ne travaillent pas.

Nous allons maintenant interpréter les résultats d'analyse concernant le noyau central de la variable « travail » et montrer les liens que sa représentation entretient avec les rapports aux savoirs scolaires.

Nous savons que la théorie du noyau central, (Ecole d'Aix) permet principalement d'étudier l'objectivation d'une représentation, cette analyse permet d'éclairer sur le consensus qui donne sens à la représentation. Elle donne les éléments consensuels organisant les représentations. Cette construction théorique analyse alors ce rôle organisateur et générateur d'une représentation sociale (Abric JC., 1994)

V.1. Rôle organisateur : processus d'objectivation

Cette approche structurale conçoit les éléments comme étant hiérarchisés ayant chacun une importance, partant d'un caractère essentiel non négociable.

Nous avons noté que le NC dégagé chez tous les groupes d'élèves se limitait à quatre termes : « **collège** », « **apprendre** », « **devoirs** », « **réfléchir** », ce qui signifie que les représentations de tous les élèves s'organisent autour d'un NC commun dont la signification est partagée par l'ensemble des groupes (Lheureux, Rateau & Guimelli, 2008). Nous savons également, que des liens particuliers existent à l'intérieur même du NC (Abric, 1976, Abric et Tafani, 1995). Ces auteurs distinguent deux types d'éléments : les éléments fonctionnels et les éléments normatifs.

V.1.1. Eléments fonctionnels

Ces éléments se trouvent sur la dimension prescriptive des SCB, ils déterminent les pratiques relatives à l'objet, (Abric, 2003) ce qui signifie, nous l'avons vu dans la conclusion de l'analyse des SCB, que des groupes d'élèves dont le terme central se réfère essentiellement à la dimension prescriptive pourraient être considérés comme ceux présentant le plus de lien avec la pratique « du travail ».

Nous avons montré dans ces analyses, que les élèves investis réguliers et les élèves forts avaient tous deux des éléments du NC sur la dimension fonctionnelle. Ces deux termes sont : « apprendre » et « réfléchir ». Donc nous considérons, selon ce qui a été dit précédemment, que ces deux groupes d'élèves auraient une pratique du travail scolaire, autrement dit que ces élèves travaillent à l'école, dans le sens où ils font ce qu'on leur demande en terme d'exercices ou de leçons.

Les élèves investis réguliers et les élèves forts, qui parlent du travail scolaire concernant le français, et qui montrent dans leur discours en avoir le plus de pratique sont capables de différencier le travail scolaire et le travail autour de la tâche créative, comme nous l'avons vu lors des analyses Iramuteq. Ils pensent que ces deux formes d'entrée dans le travail en français sont aussi importantes l'une que l'autre. Nous remarquons de nouveau des similitudes entre les investis réguliers et les forts.

Nous avons mentionné que ces éléments fonctionnels qui étaient caractérisés par un niveau d'activation élevé pouvaient, dans le cas d'une indifférenciation des deux indices de valence, être les moins négociables des éléments du NC. Ce qui signifie que les termes « apprendre » et « réfléchir » qui ont des indices de valence indifférenciée, sont ceux autour desquels ces élèves organisent leurs représentations du travail et que ceux-ci sont essentiels à cette organisation. De nouveau nous avons noté ces deux termes chez les deux groupes investis réguliers et forts.

Nous avons également montré qu'un troisième groupe avait un terme du NC qui se référait essentiellement à la dimension prescriptive ; c'est celui des élèves investis irréguliers. Cependant, nous notons une différence sur la prévalence des termes, en effet, le mot du NC de ce groupe qui est « collègue », n'a pas la même valeur sur la dimension de la pratique. Ce terme « collègue » désigne bien un ensemble où le travail scolaire trouve place, ce qui signifie que les élèves ont une idée de la demande concernant le travail à exécuter ; mais il n'exprime pas forcément que ces élèves en ont la pratique. Ce mot polysémique peut exprimer, le lieu, les codes, les enseignants, les disciplines, le travail, la discipline, il reste flou dans sa signification.

Le deuxième terme de leur NC « apprendre » qui constitue un ensemble d'éléments concernant le travail, se trouve sur la dimensions normative, donc ne donne pas d'indication de pratique scolaire.

V.1.2. Les éléments normatifs

Nous avons montré que des sujets démunis au plan de l'expérience se référaient essentiellement à la dimension normative c'est à dire qu'ils avaient des représentations plutôt évaluatives ou descriptives se référant aux normes sociales ou à leur groupe d'appartenance. Dans notre étude, c'est le cas de ces élèves investis irréguliers présentées ci-dessus, qui ont des représentations du terme « apprendre » conformes aux normes sociales, mais pas conformes à une expérience pratique.

- Les termes du NC des élèves moyens faibles « apprendre » et « devoir » sont des éléments dominants sur la dimension évaluative de la représentation, mais ces termes trouvent également place sur la dimension fonctionnelle. Cela montre qu'il donne une place à la pratique.

- En ce qui concernent les moyens forts, ils présentent le terme « devoirs » sur le schème descriptif de la représentation, ce qui suppose un détachement de l'objet, il est difficile d'énoncer si ce terme correspond à la description de ce que peut-être le travail scolaire ou ce qu'ils font pendant qu'ils travaillent à l'école. Si nous nous référons aux résultats des analyses Iramuteq, nous pouvons confirmer que ces élèves n'ont pas été très expansifs sur leurs relations aux objets de notre étude concernant l'école.

Nous pouvons donc dire à partir de cet exposé sur le NC, que seuls les élèves investis réguliers, les moyens faibles et les forts ont une pratique du travail scolaire. Ceci corrobore les résultats de nos observations qui donnent les élèves investis réguliers comme investis dans le travail.

La pratique, c'est à dire travailler en faisant des « exercices », « apprendre les leçons » et « réfléchir » serait un élément important pouvant participer à la construction des rapports au savoir. Ce qui par extension nous fait dire que le travail serait une dimension incluse dans la dimension praxique des rapports au savoir.

En exploitant les éléments que nous avons annoncés au cours de l'étude du NC, nous avons vu que le terme « apprendre » comporte également une dimension cognitive. Ce qui veut dire que le « travail » se positionne sur deux dimensions des rapports aux savoirs scolaires : la dimension praxique et la dimension cognitive. Ceci est confirmé par l'inscription sur la dimension cognitive du deuxième terme du NC, « réfléchir » de surcroît considéré comme inconditionnel.

Donc, nous pourrions avancer que ce terme « travail » étant sur la dimension praxique et cognitive du rapport au savoir aurait une autonomie, et pourrait être un élément constitutif du rapport au savoir.

VI. Les rapports aux savoirs scolaires des différents groupes

Les rapports au savoir des différents groupes pourraient s'exprimer ainsi :

VI.1 Elèves faibles investis réguliers : ils aiment aller à l'école, comprennent l'importance de leur présence à l'école, savent que le travail est indispensable et le montrent en participant. Mais compte tenu de leurs difficultés, leur dynamique motivationnelle est influencée par le climat en classe et les interactions entre pairs. Ils considèrent que l'école est un lieu d'ouverture où travail et culture peuvent cohabiter.. Ce sont surtout les situations de contexte de type « microsocial » c'est à dire liées au climat de classe, ou bien à la perception de la discipline, qui jouent un rôle sur leur affect. Leurs rapports aux savoirs scolaires sont conditionnés par le contexte tout aussi bien que les savoirs et les relations interpersonnelles.

VI.2. Elèves faibles investis irréguliers : ils n'aiment pas trop l'école, certains y trouvent de l'ennui, ils ont un discours normatif sur le travail et pas celui d'un « acteur », le terme « truc » concernant les savoirs, l'exprime clairement. Pourtant, leur position est différente concernant la tâche créative où le vocabulaire devient alors plus riche. Ils connaissent les buts sociaux de leur présence à l'école mais sont davantage sur la dimension relationnelle que la dimension cognitive de ces buts.

VI.3. Elèves moyens faibles : Comme le groupe d'élèves précédent, ils ont des représentations plus consensuelles, leurs rapports aux savoirs scolaires sont également proches des attentes sociales, il faut travailler, faire de la grammaire, « comprendre le prof ». L'élève type de ce groupe ne semble pas plus affecté par le travail créatif que le travail scolaire. Ils ont par contre développé les éléments concernant l'école idéale en mentionnant l'ouverture de l'école à l'ère de l'informatique. Les buts sociaux sont clairement définis mais le métier est loin dans l'avenir, c'est quelque chose qui n'affecte

pas le présent ou le moment de classe, d'ailleurs le NC montre que les représentations de ces élèves s'organisent sur la dimension normative du NC, ce qui laisse supposer une participation tiède pour tout ce qui touche le travail scolaire.

VI.4. *Elèves moyens forts* : les moyens forts sont peu explicites sur les éléments qui nous permettraient de mettre en lumière leurs rapports aux savoirs scolaires. Il semble suivre les consignes, observer les règles de comportement, font leurs devoirs, en d'autres termes, ils font « *leur métier d'élève* ». Le terme du NC propre à ce groupe d'élèves se trouve sur le schème descriptif ce qui sous-tend un regard distancié pour tout ce qui touche le français. Toutefois, nous savons que ces élèves sont notés entre 14 et 16, ce qui veut dire qu'ils font le nécessaire pour obtenir des notes « appréciables ». Le discours de ce groupe montre un type d'élèves capables de saisir la portée de ce qu'on attend de lui mais ne montre pas d'enthousiasme pour ce qu'il fait.

V.5. *Elèves forts* : ce type d'élève a des rapports aux savoirs scolaires qui pourraient se rapprocher le plus des élèves faibles investis quant à l'enthousiasme et au travail fourni. Ils aiment aller à l'école, comprennent l'importance de leur présence à l'école, savent que le travail est indispensable et le montrent en participant. Ils mentionnent avec précision en quoi concerne le travail scolaire attendu, montre combien le travail créatif peut être source de plaisir et de liberté individuelle. La différence avec le groupe des investis réguliers, est qu'ils sont capables d'expliquer sans affect leurs relations avec le travail scolaire, les situations dans lesquelles ils apprennent n'ont pas d'incidence sur leur comportement au travail.

Nous venons de voir que les rapports aux savoirs scolaires des élèves pouvaient être différents selon leur statut évaluatif. Pourtant, les élèves faibles investis ont des rapports aux savoirs scolaires qui se recoupent avec ceux des élèves forts et qui sont connotés en positif. Ce qui nous laisse supposer que le statut évaluatif peut avoir une influence sur la construction des rapports au savoir des élèves, mais semble-t-il n'est pas le facteur d'influence. Cela montre également que le statut évaluatif n'est pas un critère discriminant pour l'investissement.

Nous notons que la dimension affective du rapport au savoir c'est à dire la relations entre pairs et ou la relation élève/professeur a une incidence sur la construction de ces

rapports au savoir, ainsi que l'ambiance de classe. Ce qui suppose que la communication qui est intrinsèque à toute relation d'apprentissage serait également une dimension des rapports aux savoirs scolaires incontournables. La communication qui est une caractéristique de la représentation sociale, serait un élément de la dimension sociale des rapports au savoir.

La communication pourrait être un élément constitutif des rapports aux savoirs scolaires dans le sens où elle participe à la médiation entre le sujet et les nouveaux savoirs à apprendre, médiation qui se situe sur les quatre dimensions, cognitive, sociale, affective et praxique.

Les représentations de la situation analysées dans cette étude, sont liées au contexte scolaire, elles sont donc spécifiques au regard que l'élève porte sur l'institution et sa place dans cette institution sociale.

Nous allons maintenant présenter notre conclusion.

CONCLUSION

Nous avons suivi pas à pas les élèves investis réguliers qui nous ont surpris par leur capacité à s'exprimer. Nous avons constaté que ces élèves faibles, dans le sens institutionnel, avaient des représentations de l'école, du travail scolaire ou de la tâche créative relativement développées.

Les résultats de la première analyse montrent que des élèves au statut scolaire identique peuvent se motiver différemment lors d'un travail qui demande réflexion et oblige à fournir des efforts sur du long terme. Cette observation a montré que des élèves faibles pouvaient persévérer malgré les obstacles et étaient capables de les surmonter tout en exprimant les difficultés rencontrées.

Ces observations ont corroboré les recherches précédentes qui disent que dans les groupes restreints les interrelations sont multiples et donc plus fructueuses tant sur la dimension cognitive que praxique des rapports aux savoirs scolaires. Ces inter relations tendent à dynamiser les relations entre les élèves qui lors d'échanges développent parfois de nouvelles procédures ou stratégies de travail qui contribuent à la construction de nouvelles perceptions concernant leur capacité à réussir.

Au cours de cet atelier, l'absence de contraintes directement perçues n'excluait pas les contraintes générées par les obligations de travail que chacun devait s'imposer. En effet, afin d'avancer dans son écrit avec efficacité, l'élève devait travailler. Les contraintes concernant les corrections ou la recherche de mots de vocabulaire n'étaient pas émises directement par le professeur, elles faisaient suite à une réflexion de l'élève et un désir de mieux faire. Ce sont les obligations que la progression du travail obligeait qui a guidé l'avancement du travail des élèves.

Le fait que ces élèves faibles investis réguliers aient persévéré, montre l'intérêt qu'ils ont trouvé dans cette forme d'entrer dans l'apprentissage. Les petites choses anodines comme le bavardage à deux et le chuchotement discret qui appartiennent à cette forme de travail ont peut-être facilité l'accès aux difficultés rencontrées.

La deuxième partie de nos travaux concernant l'opérationnalisation des rapports aux savoirs scolaires, nous a montré qu'il n'existe pas un rapport à l'objet, mais que les rapports sont tentaculaires et s'accrochent à toutes les extensions de l'objet appréhendé. Ils sont autant de déviations qui participent à contourner l'objectif travail. Les élèves investis irréguliers ont montré qu'ils avaient pris, dans les premiers temps, « le chemin des écoliers » évitant ainsi la porte principale de l'engagement cognitif. Ils ont tardé à entrer dans le jeu de l'écriture. Les rapports aux savoirs, comme les représentations empruntent de nombreuses transversales.

L'articulation des deux théories que nous avons proposée pour opérationnaliser les rapports au savoir des élèves, a permis d'exprimer les relations de médiation existant entre le sujet et les savoirs scolaires. Médiation qui s'actualise sur les quatre dimensions du rapport au savoir. Nous avons vu que c'est sur la dimension praxique que la médiation est la plus fragilisée, en effet, sur cette dimension la parole, le discours sur l'objet, va se mobiliser en actes. C'est donc sur cette dimension que la négociation va devoir faire basculer la décision du sujet vers l'investissement, versus le non investissement. Sur cette dimension, le sujet va construire son action, donc faire et être acteur.

Nous avons noté que les relations de médiation ne peuvent se tisser que dans un climat de classe convivial, l'élève doit aimer ce qu'il fait, trouver du plaisir qui lui permette d'accepter le compromis qui consiste à faire un effort.

Sur la dimension sociale du rapport aux savoirs scolaires, nous avons remarqué qu'il ne suffit pas de connaître les buts sociaux de la présence à l'école pour que la médiation réussisse, les liens se tissent lorsque l'élève trouve un écho à ses désirs de faire.

En ce qui concerne l'atelier d'écriture, nous pouvons dire qu'il a permis aux élèves de se situer dans le travail d'apprenant, en effet, les tâches exécutées s'apparentaient à une réelle activité cognitive dans le sens où ils ont pu mobiliser les savoirs acquis, dans un contexte autre que celui d'un cours. Bien que la perception d'utilité n'ait pas été directement perçue par les élèves, l'intérêt de la nouveauté a été suffisamment prégnant pour qu'ils persévèrent dans leur engagement.

Sur le troisième axe, celui de la singularité des rapports aux savoirs des élèves faibles investis réguliers, on a relevé des similitudes avec les forts dans les relations d'apprentissage. La lecture des représentations a montré une ouverture de ces élèves

pour les échanges culturels. Ces similitudes s'étendaient aux différentes formes d'apprentissage qu'ils soient disciplinaires ou liés à la tâche créative.

Il a été démontré que le statut scolaire n'influait pas directement l'engagement d'un élève dans une tâche, en particulier quand elle permet un travail créateur.

Nous avons aussi dégagé l'idée que le « travail » était un élément inhérent à toute activité scolaire et qu'il pourrait être une des caractéristiques des rapports au savoir ainsi que la communication, élément indispensable à la médiation.

Les points saillants que l'on a notés montrent que ce travail en atelier a bien abouti à des formes d'apprentissages nouveaux pour les élèves en difficulté. Donc, notre Objectif l'apprentissage, a bien été atteint. Nous avons vu que ces élèves ont trouvé les ponts pour circuler entre les savoirs savants et les savoirs quotidiens en décontextualisant les connaissances théoriques apprises pour les réinvestir dans leur propre recherche littéraire. En particulier en ce qui concerne la grammaire et l'orthographe. C'est ce qu'ont expliqué les groupes de faibles en particulier les investis réguliers.

Les résultats nous permettent également d'énoncer que les représentations de la situation analysées dans cette étude, sont liées au contexte scolaire, elles sont donc spécifiques au regard que l'élève porte sur l'institution et sa place dans cette institution sociale. C'est pourquoi, nous pensons que, comme les représentations professionnelles, elles ont des caractéristiques inhérentes à ces éléments de contexte. Elles seraient donc davantage des « **représentations scolaires** » que des représentations sociales.

La dernière analyse cherchait à démontrer que la représentation du « travail » pouvait avoir une incidence sur les rapports aux savoirs.

L'articulation des deux formes d'investigation du concept théorique des représentations a permis d'exprimer que cette variable **avait un rôle organisateur dans les prises de décision des élèves**. Elle a montré de nouveau des similitudes dans l'expression des élèves investis réguliers et forts sur leur représentation du travail. Ces deux groupes, avec les moyens faibles, étaient les seuls à avoir des items, sur la dimension fonctionnelle de la représentation ce qui exprime leur capacité à faire plutôt que seulement expliquer.

Nous savons que l'efficacité pédagogique ne peut-être uniforme, les pédagogies nouvelles mettent leurs objectifs sur l'autonomie. Il serait intéressant de développer

chez les élèves réticents, « une conscience » du travail scolaire qui leur permettrait d'accepter les consignes avec plus de largesse d'esprit.

Si on arrive à focaliser l'esprit libertaire de ces élèves déviants, sur des mentions obligatoires à long terme, en leur laissant le temps de s'adapter et modifier leur rapport à l'objet qui au départ était réfuté, on aurait peut-être des rapports aux savoirs scolaires plus dynamiques et des climats de classe plus conviviaux.

Deux prolongations possibles de ce travail, une plus ancrée dans le champ de la pédagogie, l'autre dans le champ psychosocial des représentations sociales, champ d'investigation du laboratoire EFTS de l'université du Mirail avec lequel ce travail a été appréhendé.

Dans le champ de la pédagogie, on pourrait continuer l'investigation sur l'observation des interactions d'activités pédagogiques pour analyser les situations sur des sujets individuels et non des groupes épistémiques afin d'affiner les caractéristiques pouvant influencer les performances intellectives des élèves lors d'interactions dans un travail scolaire.

Dans le champ des représentations, on pourrait continuer la recherche sur l'impact que la variable « travail » imprime aux rapports aux savoirs liés aux objets scolaires. Sachant qu'il existe plus de trois cents questionnaires SCB que nous avons collectés lors de cette étude et qui n'ont pas été analysés, ils attendent patiemment d'être dépouillés de leur secret.

Pour conclure, nous pouvons dire que ce travail a permis d'opérationnaliser le concept de rapport au savoir, il a mis en relief les représentations particulières liées au champ scolaire que nous avons nommées « représentations scolaires ». A partir de cette forme spécifique de représentations, nous pensons que la recherche concernant les représentations des objets scolaires chez les élèves scolarisés dits en difficulté, pourra s'attacher à investiguer plus avant cette spécificité.

Elle a montré que le statut scolaire ne discriminait pas significativement les élèves présentant des faiblesses scolaires des autres élèves au statut scolaire plus élevé. De plus, elle corrobore les recherches précédentes en montrant qu'une activité pédagogique inscrite dans un cursus classique au collège, permettant les interrelations entre les élèves, pouvait intervenir dans la construction des rapports aux savoirs

scolaires des élèves en difficulté. Elle a pointé du doigt que « l'apprendre » est une variable inhérente aux deux concepts théoriques : motivation et rapports au savoir, ce qui ouvre des voies de recherche autour de l'articulation de ces deux concepts.

Sachant que toute question scientifique peut être réfutable, nous laissons la porte ouverte.

BIBLIOGRAPHIE

REPRESENTATIONS

- AEBISCHER V., OBERLE D., 1998, *Le groupe en psychologie sociale*, Paris : Dunod
- ABRIC J-C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF
- ABRIC J.C., 1994, L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique, in GUIMELLI C., *Structures et transformations des représentations sociales*, Paris : Delachaux & Niestlé.
- ABRIC J.C., 2003, *Méthodes d'étude des représentations sociales* Erès
- BATAILLE, M. (1998, paru en 2003). Synthèse des dix années de travaux sur les théories et les pratiques de recherche-action. Paper presented at the Journées d'Etudes du RHEPS, Paris. Paru in Mesnier, P.M. & Missotte, P., Ed., (2003), *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan, Coll. Recherche-action en pratiques sociales, 281-289
- BATAILLE, M. (2000, coordinateur). *Représentations et engagements : des repères pour l'action*. Revue Les Dossiers de Sciences de l'Éducation. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, n°4. 137 p.
- BATAILLE M., 2000, Représentation, implicitation, implication : des représentations sociales aux représentations professionnelles, Garnier C, Rouquette M.L., *Les Représentations en éducation et formation*, Montréal : Editions Nouvelles.
- BATAILLE M. et al, 2000, *Représentations et engagement : des repères pour l'action*, Toulouse : PUM
- BATAILLE M., (2002), Un noyau peut-il ne pas être central ?, in Garnier C., Doise W., *Les représentations sociales, balisage du domaine d'étude*, Montréal : Editions Nouvelles.
- Beauvois J.L. & Joule R. *La soumission librement ressentie*, Paris : PUF 2010
- CHEVALLARD Y., 1998, *La transposition didactique*, La pensée sauvage Editions
- CLEMENCE, LORENZI CIOLDI, 1996, *La recherche sur les représentations sociales*, Les pratiques d'analyse de données, in Deschamps J.C. et Beauvois J-L., (Eds) *Des attitudes aux attributions*, Grenoble : PUG
- DOISE W., DESCHAMPS J-C., MUGNY G., 1978 *Psychologie sociale expérimentale*, Paris : Armand Colin
- DOISE W., Les relations intergroupes, in Moscovici S., 1984, *Psychologie sociale*, Paris : PUF (édition 2003)
- DOISE W., PALMONARI A., 1986, *L'étude des représentations sociales*, Paris : Delachaux & Niestlé
- DOISE W., CLEMENCE A, FABIO-LORENZI F., 1989, Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales, in Jodelet D., *Représentations sociales*, Paris : PUF
- FARR R., 1984, Les représentations sociales, in Moscovici S., *Psychologie sociale*, Paris : PUF.
- FLAMENT C., 1989, Structures et dynamiques des représentations sociales, in D.Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris : PUF.

- FLAMENT C., 1994, Structure, dynamique et transformation des représentations sociales in Abric J.-C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF
- FLAMENT C., 2001, Pratiques sociales et dynamique des représentations sociales in Moliner P., *La dynamique des RS*, Grenoble : PUG
- FLAMENT C. & ROUQUETTE M.-L., 2003, Anatomie des idées ordinaires. *Comment étudier les représentations sociales*, Paris : Armand Colin
- GUIMELLI C., 1989, Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale. La représentation de la chasse et de la nature, in J.L. Beauvois, R.V. Joule et J.M. Monteils. (Eds). *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Représentations et processus cognitifs. Cousset. Delval, p. 117-138
- GUIMELLI C., 1994, *L'étude des représentations sociales*, Psychologie Française, n° spécial : conjonctures psychosociales. 40, 4, 367-374
- GUIMELLI C., 1994, *Structure et transformation des représentations sociales*, Paris : Delachaux & Niestlé.
- GUIMELLI C., 1999, *La pensée sociale*, Paris : PUF
- GUIMELLI C. 2003, Modèle des Schèmes Cognitifs de Base (SCB) : méthodes et applications, in ABRIC J.-C. et al, 2001, *Méthode d'étude des représentations sociales*, Ramonville Sainte-Agne : Erès. (édition 2003)
- GUIMELLI ET ROUQUETTE, 1992, Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structural des représentations sociales, in *Bulletin de psychologie*, tome XLV, n°405, janvier-février 1992.
- JODELET D., 1984, Phénomènes, concept et théorie des représentations, in Moscovici S., *Psychologie sociale*, Paris : PUF
- JODELET D., 1989, *Les représentations sociales*, Paris : PUF
- JODELET D., 1989, *Folies et représentations sociales*, Paris : PUF
- KALAMPALIKIS, N., 2003 L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales, in ABRIC J.C., *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint Agne : Erès édition 2003)
- LHEUREUX F., RATEAU P. & GUIMELLI C., 2008, Hiérarchie structurale, conditionnalité et normativité des représentations sociales, *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 77, 41-55
- MAGGI J., MUGNY G., PAPASTAMOU S., 1984, Les styles de comportements et leurs représentations sociales, in MOSCOVICI S., *Psychologie sociale*, Paris : PUF
- MOLINER P., 1994, Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé
- MOLINER, 1995, Noyau central, principe organisateur et modèle bidimensionnel des représentations sociales, *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 40.
- MOLINER P., 1996, *Images et représentations sociales*, Grenoble : PUG
- MOLINER P., 2001, *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : PUG
- MONTMOLLIN G., 1984, Le changement d'attitude, in Moscovici S., *Psychologie sociale*, Paris : PUF
- MOSCOVICI S, 1961/1976, La psychanalyse, son image et son public, Paris : PUF
- MOSCOVICI S., 1984, *Psychologie sociale*, Paris : PUF (édition 2003)

MOSCOVICI S., DOISE W., 1992, *Dissension et consensus: une théorie générale des décisions collectives*, Paris : PUF

ROUQUETTE J-M., RATEAU P., 1998, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble : PUG

ROUSSIAU N. & BONARDI C., 2001, *Les représentations sociales, Etats des lieux et perspectives*, Sprimont : Mardaga

SECA J-M., 2001, *Les représentations sociales*, Paris : A. Colin

VALA G., 2001, *Représentations sociales et perception inter-groupale*, Paris : L'harmattan

VALENCE A. 2010, *Les représentations sociales*, Bruxelles : De Boeck

VERGNAUD G., 1991, *Les sciences cognitives en débat. Première école d'été du CNRS sur les sciences cognitives*. Paris, Editions du CNRS.

VERGNAUD G., 1985, Concepts et schèmes dans une théorie opératoire, *Psychologie Française*, 30-3/4, p.245-251, ref : ERGFOR

WINKIN Y. (sous la direction de) 1981, *La nouvelle communication*, Paris : Seuil

RAPPORTS AU SAVOIR & EDUCATION

ASTOLFI J-P., 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF

ANZIEU D. 1981, *Le corps de l'œuvre*, essais psychanalytiques sur le travail créateur, Paris : Gallimard.DD

IDIER DI

BARRERE A., 2009, *Les élèves face au travail scolaire : d'inégales mises à l'épreuve*, in *Sociologie du système éducatif, les inégalités scolaires*, Paris : PUF

BARRERE A., 2002, *Les enseignants face au travail, routines incertaines*, Paris : l'Harmattan

BAUTIER E., 1997, *Apprendre : des malentendus qui font la différence*, in *La scolarisation de la France*, Paris : La Dispute.

BEILLEROT J. 1989, *Le rapport au savoir : une notion en formation*, Paris : l'Harmattan

BEILLEROT J., MOSCONI N., BLANCHARD-LAVILLE C., 1996, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan

BOIMARE S., 2004, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris : Dunod

BOUFFARD T.& VEZEAU C., 2006, *L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire, plus qu'un problème de biais d'évaluation*, in *(Se) Motiver à apprendre*, Paris : PUF

BOURGEOIS E., *La question de la motivation à apprendre*, in *(Se) Motiver à apprendre*, Paris : PUF

BRESSOUX P., PANSU P., 2003, *Quand les enseignants jugent les élèves*, Paris : PUF

BRU, M., 2007, *Des compétences pour enseigner*, Rennes : PUR

BRU M., 1995, *Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ?* in *L'année de la recherche en Sciences de l'Education*, Paris : PUF

BUTLER D. & CARTIER, 2004, *Collaboration and self-régulation in Teachers' professional development. Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455. S

- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.Y. 1992, *Ecole et savoir dans les banlieue... et ailleurs*, Paris : Armand Colin
- CHARLOT B. 1997, *Du rapport au savoir, élément pour une théorie*, Paris : Anthropos
- CHARLOT B. & GLASMAN D. 1998, *Les jeunes l'insertion, l'emploi*, Paris : PUF
- CHARLOT B. 1998, « L'échec scolaire n'existe pas... » Revue EP&S n°273 - Janvier 1998
- CHARLOT B., 1999, Pour une théorie du rapport au savoir,
- CHARLOT B., 2001, *le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris : Anthropos
- CHARLOT B. et al, 2002, *Les Aides-Educateurs : Une gestion communautaire de la violence*, Paris : Anthropos Education
- CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage Deuxième édition augmentée 1991.
- CHEVALLARD, Y. *Des savoirs pour l'école*. mai 1989. Paru dans le quotidien *Libération* du mardi 30 mai 1989, p. 5
- CHEVALLARD, Y. *Former des professeurs, construire la profession de professeur* mai 2006. Notes pour un exposé présenté le 17 mai 2006 dans le cadre des *Journées scientifiques sur la formation des enseignants du secondaire* de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (section des sciences de l'éducation) de l'Université de Genève (Genève, 5 avril & 17 mai 2006)
- CLERC N., 2011, Fantôme de fuite ou de dépassement en soutien au monde interne, à l'adolescence, in *Adolescence et décrochage : prévenir et répondre*,
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. 1977, *L'acteur et le système*, Les contraintes de l'action collective Paris : Seuil
- DELALANDE J., DANIC I., RAYOU P., 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, Rennes : PUR
- DELALANDE J., 2001, *La cour de récréation*, Contribution à une anthropologie de l'enfance, Rennes : PUR
- DE PESLOUAN D., RIVALLAND D., 2003, *Guide des aides aux élèves en difficulté*, Issy les Moulineaux : ESF
- DEPOILLY S., 2012, des filles conformistes ? des garçons déviants ? Manière d'être et de faire des élèves en milieux populaire., *Revue française de pédagogie*, 179, avril-mai-juin, 2012
- DIATKINE R., 1995, Qu'est-ce qu'aider ?, *Les cahiers de Beaumont*, n° 69-70, p.77-83
- DURKHEIM E., 1938, *L'évolution pédagogique en France*, Paris : PUF.
- GAYET D., 2007, *Les relations Maître-Elève*, Paris : Anthropos
- GAYET D., 2011, *Relation entre élève et apprentissage*, in *Interactions dans le groupe et apprentissages*, HUGON M.A et LE CUNFF C., Paris : Presses Universitaires Paris Ouest
- GIORDAN, A., 1999, *Apprendre*, Paris : Belin
- GALLAND B., BOURGEOIS E., 2006, (Se) *Motiver à apprendre*, Paris : PUF
- GURTNER J.L. & GENOUD Ph. 2006, Facteurs contextuels dans l'évolution de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence in (se) *Motiver à apprendre*, Galand B. & Bourgeois E., Paris : PUF
- HUGON M.A., PAIN J., 2001, *Classes relais, l'école interpellée*, Amiens : CRDP
- HUGON M.A., LE CUNFF C., 2011, *Interactions dans le groupe et apprentissage*, Paris : Presses Universitaires de Paris Ouest

HUGON M.A. et al, 2011, Adolescence et décrochage : prévenir et répondre, *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°56, Garches : INS HEA
HUGON M.A, TOUBERT-DUFFORT D, La nouvelle Revue N° 56- 4e Trimestre 2011, Eds INS-HEA

LA BORDERIE, R, 1991, *Le métier d'élève*, Paris : Hachette

LA BORDERIE R, SEMBEL N & PATY J., 2000, *Les sciences cognitives en éducation*, Paris : Nathan

LE CUNFF C.2011, Interactions dans le groupe et apprentissages, Paris ouest : Presses Universitaires

MARTINO D. 2006, Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire, in *(Se) Motiver à apprendre*, Paris : PUF

MENDEL, G. 1998, *L'Acte est une aventure*. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir, la Découverte ; L'acte et le pouvoir de l'acte ", entretien avec J.-M. Gauthier, Cahiers de psychologie clinique, 10, numéro spécial : Le pouvoir, Bruxelles.

MENGER P.M. 2009, *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Paris : Gallimard

METOUDI M.,SIROTA R. Petites histoires et enjeux sociaux, approche sociologique d'un curriculum de formation des maîtres", *Recherches et Formation* , n° 13, 1993

MEYER et al, 2004, A prospective study of the association among impaired executive functioning, childhood attentional problems, and the development of bipolar disorder USA : Université du Minnesota.

MONTANDON C., 1997, *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris : L'Harmattan

MONTEIL. J.M, 1993,*Soi et le contexte*, Paris : Armand Colin

MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., 2000, *Formes et formation du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.

NEUVILLE S., 2006, La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets, in *(Se) Motiver à apprendre*, Paris : PUF

PAILLET O., 2011, CLERY F., Projet conte, une classe expérimentale pour prévenir le décrochage scolaire, in Adolescence et décrochage : prévenir et répondre, *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°56, Garches : INS HEA

PERRENOUD P. 1983, *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux : ESF

PERRENOUD P., POSTIC M., 1989, *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris : PUF

PERRENOUD P. 1993, *Touche pas à mon évaluation !* Pour une approche systémique du changement pédagogique, Paru in *Mesure et évaluation en éducation*, 1993, vol. 16, nos 1-2, pp. 107-132.

PERRENOUD P, 1995, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Issy-les-Moulineaux : ESF

PERRENOUD, Ph. 2004. Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? In Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (dir.) Bruxelles : De Boeck

PERRENOUD P., 1984. *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève : Droz, 2^e édition augmentée 1995.

RIEUNER A. 2001, *Préparer un cours, tome 2 : les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris :ESF

- SIROTA, R., 1989, Sociologie de l'éducation : l'élève ou l'enfant ? *Colloque Statuts et Droits de l'enfant au regard des Sciences humaines*, Aix en Provence
- SIROTA R. 1993, Le métier d'élève, *Revue française de pédagogie*, volume 104, p.85-108
- SIROTA R., 1996, Du métier d'élève au métier d'enfant. Des approches démographiques aux approches ethnographiques, Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation, Bruxelles : De Boeck
- SIROTA, R., 2006, *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes : PUR
- TALBOT L., BRU M., 2007, *Des compétences pour enseigner*, Rennes : PUR
- TRINQUIER, M. P. (2005). Pratiques d'un enseignant de Mathématiques en Classe Préparatoire à l'Apprentissage : ce que l'enseignant en dit, ce que les élèves perçoivent, In *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, L. TALBOT (Ed.), Eds ERES, Ramonville Saint Agne.
- TRINQUIER M.-P. (2007). Petite section de maternelle : quelles pratiques verbales d'enseignantes débutante et expérimentée initient l'enfant à la forme scolaire ? ", In *L'entrée dans l'école : Rapport au savoir et premiers apprentissages*, M. Bolsterli et O. Maulini (Eds.), De Boeck, Bruxelles.
- TRINQUIER M.P., 2002, *Le préscolaire en question ? Questions sur les pratiques*. Les Dossiers des Sciences de l'Education N°7. Toulouse : PUM
- TRINQUIER M.P., 2001, Contribution à l'article collectif dirigé par M. Bru & L.Talbot (2001): Les pratiques enseignantes une visée des regards, In *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*, N° 5 des Dossiers des Sciences de l'Education, Toulouse : PUM.
- VAN DER MAREN J. 1995, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal : Les Presses de l'Université.
- VEZEAU C., Illusion d'incompétence chez l'élève du primaire in *(Se) Motiver à apprendre*, Paris : PUF
- VIAU R., 2009, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck
- YELNIK C., 2005, *Face au groupe classe*, Paris : L'harmattan
- ZIMMERMAN BJ.& MARTINEZ-PONS M, 1992, Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D.H. Schunk et J.L. Meece, *Student Perceptions in the classroom*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum

AUTRES

- BEAUVOIS J-L., JOULE R-V., 1987, *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG,
- BOURDIEU P, 1993, *La misère du monde*, Paris : Seuil
- ROUQUETTE, 2007, *La créativité*, Paris : Que sais-je, n° 1528
- RUEL P.H, 1993, *Apprentissage et adaptation scolaires* (Ouvrage posthume). Sherbrooke : Éditions du CRP.

METHODOLOGIE

ABRIC J-C. et al, 2001, *Méthode d'étude des représentations sociales*, Ramonville Sainte-Agne : Erès. (édition 2003)

BLANCHET A. et al, 1985, *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris : Bordas.

BLANCHET, R. GHIGLIONE, J. MASSONNAT, A. TROGNON, 1998, (éditions 2005), *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris : Dunod

GHIGLIONE & MATALON, 1995, *Les enquêtes sociologiques*, Paris : Armand Colin

MOSCOVICI & F. BUSCHINI, *Les méthodes en sciences humaines*, Paris : PUF

PAQUAY L., CRAHAY M. KETELE J.M., 2006, *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles : De Boeck

VERGES P. 2001, L'analyse des représentations sociales par questionnaires. In: *Revue française de sociologie*.

De SINGLY, F, 1992, *L'Enquête et ses méthodes : le questionnaire*, collection 128, éditions Nathan, Paris, 1992 puis A. Colin, 2005

THESE DE DOCTORAT

CLAUZARD Ph. 2008, *La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante*. Thèse pour obtenir le grade de Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers Discipline : Sciences de l'éducation.

NETTO, S. (2011). *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse. URL : <http://www.stephanie-netto.fr/download/3/>

HDR

TRINQUIER M.-P., 2011, « Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation ». *Note de synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches*, Sciences de l'Education, Université Toulouse II-Le Mirail. <http://hal.archives-ouvertes.fr>

Sites Internet

BATAILLE M., MIAS M., (2003), *Représentation du groupe idéal* : site Internet geirso.uqam.ca/jirso/Vol1_Sept03/Repres_idealBataille.pdf

DELALANDE J., « *Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école* » L'exemple du passage au collège, *Agora débats/jeunesses*, 2010/2 N° 55, p. 67-82. DOI : 10.3917/agora.055.0067
<http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-4-page-15.htm>

DELALANDE J., « *La cour d'école* » Un espace à conquérir par les enfants, *Enfances & Psy*, 2006/4 no 33, p. 15-19. DOI : 10.3917/ep.033.0015
<http://www.cairn.info/revue-empan-2005-4-page-101.htm>

PRETEUR Y. & de LEONARDIS M., « *Précarités et scolarités* », *Empan*, 2005/4 no 60, p. 101-107. DOI : 10.3917/empa.060.0101
<http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-36.htm>

HUGON M. A., « *Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques* », *Informations sociales*, 2010/5 n° 161, p. 36-45.

JORRO A. , 2009, *La construction de l'éthos professionnel en formation alternée* ,Manuscrit auteur, publié dans *Travail et apprentissage*, 3, 13-25" halshs-00429805,

Table des matières

INTRODUCTION	7
PARTIE I	
CHAPITRE 1 CONSTRUCTION DE L'OBJET D'ETUDE	
I.L'OBJET D'ETUDE	17
<i>I.1. Les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté.....</i>	<i>17</i>
II. LA PERTINENCE DE L'OBJET D'ETUDE.....	18
<i>II.1 Comment le travail sur cet objet d'étude peut-il faire progresser la recherche ?.....</i>	<i>19</i>
<i>II.2. En quoi cette recherche va t-elle aider l'élève ou l'enseignant.....</i>	<i>20</i>
CHAPITRE 2 L'IMPLICATION DU CHERCHEUR	
I. LA QUESTION DE LA LEGITIMATION DE LA RECHERCHE	21
<i>I.1. Le chercheur.....</i>	<i>22</i>
<i>I.1.1. Le chercheur professeur de français.....</i>	<i>22</i>
<i>I.1.2. De l'improvisation dansée à l'écriture improvisée.....</i>	<i>23</i>
<i>I.2. Mise à distance du chercheur.....</i>	<i>25</i>
<i>I.3 Une observation cadrée.....</i>	<i>26</i>
CHAPITRE 3 LES AXES DE RECHERCHE	
I. AXE 1 : OBSERVATION DE LA MOTIVATION DES ELEVES	27
II. AXE 2 : LA CONSTRUCTION DES RAPPORTS AUX SAVOIRS SCOLAIRES.....	27
III. AXE 3 : LES REPRESENTATIONS DU TRAVAIL SCOLAIRE.....	28
CHAPITRE 4 ETAT DES LIEUX DE LA QUESTION	
I. L'ELEVE.....	29
<i>I.1. Le métier d'élève.....</i>	<i>29</i>
<i>I.2. Les postures d'élèves.....</i>	<i>31</i>
<i>I.3. Les élèves en difficulté.....</i>	<i>33</i>
II. LES ADOLESCENTS DECROCHEURS.....	34
III. LES AIDES SPECIALISEES	35
IV. LE TRAVAIL SCOLAIRE.....	36
<i>IV. 1. Les directives ministérielles : Le curriculum</i>	<i>36</i>
<i>IV.1.1 Le curriculum prescrit ou formel</i>	<i>37</i>
<i>IV.1.2 Le curriculum réel.....</i>	<i>38</i>
<i>IV.1.3 Le curriculum caché.....</i>	<i>38</i>
NOTRE POSITION.....	39
V. LES ELEVES FACE AU TRAVAIL SCOLAIRE	40
<i>V.1 Apprendre</i>	<i>40</i>
<i>V.2. Travailler à l'école.....</i>	<i>41</i>
<i>V.3. La soumission</i>	<i>41</i>
<i>V.4. Accepter d'apprendre.....</i>	<i>42</i>
<i>V.5. Le refus d'apprendre.....</i>	<i>43</i>

VI. LE COMPORTEMENT DES FILLES ET DES GARÇONS EN CLASSE.....	44
<i>VI. 1 Mode d'engagement des filles et des garçons</i>	<i>45</i>
VII. TRAVAIL ET INEGALITES SCOLAIRES.....	45
VIII. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU COLLEGE.....	46
IX. LES LIEUX DE SAVOIR.....	46
<i>IX. 1. La classe</i>	<i>47</i>
<i>IX.2. Les enseignants dans la classe.....</i>	<i>48</i>
<i>IX.3. L'enseignant face au groupe-classe.....</i>	<i>49</i>
<i>IX.4 Groupe-classe ou petit groupe ?.....</i>	<i>50</i>
<i>IX.5. L'enseignant et sa pratique.....</i>	<i>51</i>

CHAPITRE 5 L'ATELIER DE CREATION LITTERAIRE

I. POURQUOI CONCEVOIR UN ATELIER DE CREATION LITTERAIRE ?	52
<i>I.1. Le cadre</i>	<i>54</i>
<i>I.2. Le travail.....</i>	<i>54</i>
<i>I.3. Les transversales</i>	<i>54</i>
<i>I.4. La coopération</i>	<i>55</i>
II. L'ENSEIGNANT ET L'ATELIER DE CREATIVITE	56
III. QUE PERMET L'ATELIER DE CREATION LITTERAIRE ?	56
IV. COMMENT L'ELEVE VIT-IL CE SAVOIR INCERTAIN ?	57
V. MISE EN PLACE TECHNIQUE DE L'ATELIER DE CREATION LITTERAIRE	59
<i>V.1. Les objectifs de cet atelier.....</i>	<i>60</i>
<i>V.2. Modalités d'organisation.....</i>	<i>61</i>
<i>V.3. Les consignes :</i>	<i>62</i>
<i>V.4. L'organisation pratique de l'atelier.....</i>	<i>62</i>
<i>V.5. Durée prévue.....</i>	<i>66</i>
<i>V.6. Place de l'atelier dans le module d'apprentissage.....</i>	<i>67</i>
<i>V.7. Place de l'atelier dans le groupe classe</i>	<i>67</i>
<i>V.8. Bilan d'une séance</i>	<i>68</i>
<i>V.9. L'évaluation.....</i>	<i>69</i>
VI. L'ATELIER ET LES ELEVES EN DIFFICULTES	70
<i>VI.1. Elèves relevant d'une aide thérapeutique</i>	<i>70</i>
<i>VI.2. Elèves relevant d'un PAI.....</i>	<i>70</i>
<i>VI.3. Elèves en difficulté sans aide extérieure.....</i>	<i>71</i>
<i>VI.4. Quelles traductions dans les cours.....</i>	<i>73</i>
VII. L'ECHEC EST-IL UNE FATALITE ?	74
<i>VII.1. Malentendus et échec scolaire</i>	<i>76</i>
<i>VII.2 Apprendre : des malentendus qui font la différence.....</i>	<i>76</i>
VIII. L'ETHOS DE L'EFFORT	78
IX. QUELS SONT LES ATOUTS DE CE TRAVAIL EN ATELIER ?	79
<i>IX.1. Pas de stigmatisation.....</i>	<i>79</i>
<i>IX.2. Liberté d'expression.....</i>	<i>81</i>
X. QUE PEUT APPORTER UN ATELIER CREATIF DANS LE CADRE SCOLAIRE ?	81

CHAPITRE VI PROBLEMATIQUE

I. CONSTAT	85
II. QUESTIONNEMENT	85

CHAPITRE VII

DEMARCHE EPISTEMOLOGIQUE.....	88
--------------------------------------	-----------

PARTIE II

CHAPITRE 1 RAPPORTS AUX SAVOIRS

I. DEFINITIONS.....	95
II. DE LA NOTION A LA THEORISATION.....	96
<i>II.1 Approche psychologique.....</i>	<i>97</i>
<i>II.1.1 Relation sujet/savoir.....</i>	<i>97</i>
<i>II.1.2. Du conscient à l'inconscient</i>	<i>98</i>
<i>II.2. Une approche sociologique</i>	<i>99</i>
<i>II.2.1. Le sujet, le savoir, le social</i>	<i>99</i>
<i>II.2.2. Les bilans de savoir</i>	<i>100</i>
<i>II.3. Une recherche en écho.....</i>	<i>101</i>
<i>II.4 Entrée psycho-sociale</i>	<i>101</i>
<i>II.5. Une approche dans le champ des Sciences de l'éducation.....</i>	<i>102</i>
<i>II.6 Les rapports aux savoirs scolaires et personnalité psychosociale</i>	<i>102</i>
<i>II.7 Approche didactique.....</i>	<i>104</i>
III. CE QUI FAIT CONSENSUS.....	105
IV. CE QUI LES DIFFERENCIE	106
V. LE RAPPORT IDENTITAIRE AU SAVOIR.....	106
VI. LE SAVOIR, LES SAVOIRS.....	107
<i>VI.1 Le savoir</i>	<i>108</i>
<i>VI.2 Les savoirs</i>	<i>109</i>
<i>VI.2.1. Les savoirs comme préalables à l'assimilation d'autres savoirs.....</i>	<i>109</i>
<i>VI.2.2. Les savoirs comme sources d'ancrage identitaire et culturel</i>	<i>109</i>
<i>VI.2.3. Les savoirs comme base d'un travail sur le rapport au savoir scolaire</i>	<i>110</i>
VII. LA TACHE CREATIVE : UTILISATION DES SAVOIRS INTIMES	111
VIII. LE SENS	113
<i>VIII.1. Que vaut-il de savoir pour un élève?.....</i>	<i>113</i>
IX. LES RAPPORTS AU SAVOIR : UN PROCESSUS CREATEUR.....	114
<i>IX.1. L'apprenant créateur.....</i>	<i>114</i>
<i>IX.2. Les figures de ce construit.....</i>	<i>115</i>
X. LA NOTION D'APPRENDRE ET LE SAVOIR.....	116
<i>X.1 Apprendre dans l'atelier de création littéraire.....</i>	<i>117</i>
CONCLUSION PARTIELLE.....	118

CHAPITRE 2 REPRESENTATIONS SOCIALES

I. APPROCHE SOCIOCOGNITIVE DE LA PENSEE SOCIALE.....	121
<i>I.1 Moscovici et les Représentations sociales.....</i>	<i>121</i>

I.2 Le regard psychosocial	122
I.3 L'intérêt de l'étude des représentations sociales.....	123
I.4 En quoi ce concept est intéressant pour notre étude	123
II. LES REPRESENTATIONS SOCIALES	124
II.1. Définitions.....	125
II.2. Elle est organisée.....	126
II.3. Elle est partagée	126
II.4. Elle est collectivement produite.....	126
II.5. Elle est socialement utile.....	127
III. CARACTERISTIQUES DES REPRESENTATIONS SOCIALES	127
III.1. Elle est toujours représentation d'un objet	128
III.2. Elle a un caractère imageant	128
III.3 Elle a un caractère symbolique et signifiant.....	128
III.4. Elle a un caractère constructif.....	129
III.5. Elle a un caractère autonome et créatif	129
IV. FONCTIONS DES REPRESENTATIONS SOCIALES	129
IV.1. Fonction cognitive	130
IV.2. Fonctions d'orientation des conduites et des comportements	130
IV.3 Fonction identitaire	130
IV.4. Une fonction de justification des pratiques	131
IV.5. Une fonction de communication.....	131
V. PROCESSUS DE FORMATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES.....	131
V.1. Le processus de fonctionnement	132
V.1.1 L'objectivation.....	132
V.1.2 L'ancrage	133
V.1.2.4 L'articulation.....	135
VI. DEUX ORIENTATIONS DE RECHERCHE	136
VI.1 Organisation et hiérarchisation des éléments représentationnels :	136
VII. ECOLE D'AIX.....	136
VII.1 Le noyau central.....	136
VII.2 Le système périphérique.....	137
VIII. ECOLE DE GENEVE	139
VIII.1 Les niveaux d'analyse de la réalité.....	140
VIII.2. Les principes organisateurs de prises de position	141
VIII.3. Objectivation et ancrage.....	142
IX. VALEUR HEURISTIQUE DE LA THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES	143
X. LES REPRESENTATIONS DE LA SITUATION	144
X.1. La représentation de soi.....	144
X.2. La représentation de la tâche.....	145
X.3. La représentation d'autrui.....	146
X.4. La représentation du contexte	148

CHAPITRE 3 LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE

I. LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE	150
I.1. Sources et manifestations de la dynamique motivationnelle de l'élève	152
I.2. Relations entre engagement et persévérance	153
I.3. Engagement, persévérance et atelier de création littéraire	154
I.4. Relations entre apprentissage et perception	154

<i>I.5. Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle.....</i>	<i>155</i>
<i>I.5.1. Les facteurs liés à la classe.....</i>	<i>156</i>
<i>I.5.2. Les facteurs liés à l'activité.....</i>	<i>157</i>
<i>I.6. Perception de la valeur : Intérêt et utilité.....</i>	<i>158</i>
<i>I.6.1. Perception de compétence.....</i>	<i>159</i>
<i>I.6.2. Perception de contrôlabilité.....</i>	<i>159</i>
<i>I.7. Engagement cognitif.....</i>	<i>160</i>

PARTIE III

CHAPITRE 1 PROTOCOLE DE RECHERCHE

I. LE CHOIX DU COLLEGE	163
<i>I.1. Le collège</i>	<i>164</i>
<i>I.2. L'organisation de la recherche.....</i>	<i>164</i>
<i>I.3. Les problèmes rencontrés.....</i>	<i>165</i>

CHAPITRE 2 METHODOLOGIE

I. OPERATIONNALISER LE RAPPORT AU SAVOIR.....	167
<i>I.1 Une démarche plurielle</i>	<i>167</i>
<i>I.2 La justification de cette démarche.....</i>	<i>168</i>
II. PRESENTATION DE NOTRE ETUDE.....	170
<i>II.2 Les outils de recueils de données</i>	<i>170</i>
<i>II.2.1 Les procédés qualitatifs.....</i>	<i>171</i>
<i>II.2.2 Les procédés quantitatifs.....</i>	<i>171</i>
<i>II.3 La création de notre échantillon.....</i>	<i>171</i>
<i>II.4 Photographie de l'échantillon.....</i>	<i>171</i>
<i>II.4.1 Observations.....</i>	<i>172</i>
<i>II.4.2. Les entretiens.....</i>	<i>172</i>
<i>II.4.3 Les questions ouvertes.....</i>	<i>172</i>
<i>II.4.4. Les questionnaires SCB : 253 élèves sélectionnés.....</i>	<i>173</i>

CHAPITRE 3 METHODES DE RECUEILS DE DONNEES QUALITATIVES

I. LES ENTRETIENS	175
<i>I.1 Le déroulement des entretiens.....</i>	<i>175</i>
<i>I.2. La construction de la grille d'entretien</i>	<i>176</i>
<i>I.3 Présentation du questionnaire.....</i>	<i>176</i>
II. LES QUESTIONS OUVERTES.....	178
<i>II.1 Pourquoi ces questions ?.....</i>	<i>178</i>
<i>II.2 La construction du questionnaire à questions ouvertes.....</i>	<i>179</i>
<i>II.2.1 Les questions ouvertes.....</i>	<i>180</i>
<i>II.2.2 La passation des questions ouvertes</i>	<i>180</i>
<i>II.2.3 Les difficultés rencontrées</i>	<i>181</i>

CHAPITRE 4 METHODES DE RECUEILS DE DONNEES QUANTITATIVES

I. L'OBSERVATION	183
<i>I.1 Pourquoi l'observation ?.....</i>	<i>183</i>
<i>I.2 L'outil d'observation.....</i>	<i>184</i>
<i>I.3 Biais possibles autour de ces observations</i>	<i>185</i>

I.4 Les sujets observés.....	186
I.5 Les observations en atelier littéraire	186
I.5.1 L'organisation de l'atelier de création littéraire.....	187
I.5.2 Le nombre d'observations.....	188
I.6. Les pré-observations.....	188
I.7 La construction de la grille d'observation.....	189
I.8 Le Déroulement de ces observations.....	189
I.8.1 Les élèves observées en atelier.....	190
I.8.2 La faisabilité de ces observations	190
I.8.3 Matériel utilisé pour l'observation.....	191
I.9. Position de l'observateur	191
I.9.1 Relation entre observateur et observés	191
I.9.2 L'observation et la communication.....	191
II. LE QUESTIONNAIRE SCB.....	192
II.1 Pourquoi le questionnaire ?.....	193
II.2 Le modèle SCB - Schèmes Cognitifs de Base.....	193
II.3 La procédure empirique	195
II.4 La construction de notre questionnaire SCB.....	195
II.5 La passation des questionnaires.....	196
II.5.1 Les difficultés rencontrées	196
II.6 Comment traiter les données du questionnaire SCB.....	196
II.6.1 La totalité des « oui » concernant les trois mots	197
II.6.2 La totalité des « oui » concernant un seul mot	198
II.6.3 L'analyse peut se faire par SCB.....	198
II.7 Les applications.....	199
III. FICHE SIGNALETIQUE	205

PARTIE IV

ANALYSES DES DONNEES.....	209
----------------------------------	------------

CHAPITRE 1 ANALYSES DE L'ECHANTILLON

I. INDICATEURS POSITIONNELS.....	213
b) Age.....	213
c) statut scolaire	213
II. INDICATEURS FACTUELS	214
II.1 Statut social des parents et statut scolaire	214
II.2 Statut scolaire et métier futur	215

CHAPITRE 2 ANALYSES DES OBSERVATIONS

I. ANALYSE DES GRILLES D'OBSERVATION	217
II. LES OBSERVATIONS D'ELEVES EN DIFFICULTE	221
II.1 Codes de lecture des différents résultats.....	221
II.1.1 Définition des sigles :.....	222
II.1.2 Les fiches d'observations	223
II.2 Les résultats.....	223
II.3. Récapitulatif des observations.....	244

II.3.1. Part du sexe sur l'investissement	244
II.3.2. Part du comportement (S+C) sur l'investissement.....	245
EN RESUME	245

CHAPITRE 3 ANALYSES DES ENTRETIENS

I. LE LOGICIEL ALCESTE	248
I.1. Procédure d'analyse du logiciel Alceste	248
I.1.1. Le corpus	248
I.2. Le principe d'Alceste	249
I.3 Les étapes d'analyse.....	249
I.3.1 Présentation de la CHD.....	249
I.3.2. Présentation de l'AFC.....	250
I.4. La représentation graphique des classes.....	250
I.4.1. CHD : Le dendrogramme.....	250
I.4.2. L'AFC : Plan factoriel.....	251
I.5. Que représente le χ^2 ?	251
I.5.1 Le χ^2 moyen	251
I.6. Interprétation des résultats.....	252
I.7. La pertinence dans l'utilisation du logiciel Iramuteq.....	252
I.8. Les limites.....	252
II. ANALYSE DES CORPUS D'ENTRETIENS.....	253
III. 1^{ERE} ANALYSE : DISCOURS DES ELEVES INVESTIS REGULIERS.....	255
III.1. Spécificité des classes de discours.....	256
III.2 La construction des rapports aux savoirs scolaires des élèves faibles investis réguliers	260
IV. 2^{EME} ANALYSE : DISCOURS DES ELEVES FAIBLES INVESTIS IRRÉGULIERS	264
IV.1 La construction des rapports aux savoirs en contexte scolaires des élèves faibles investis irréguliers	266
V. COMPARAISON DES DEUX ANALYSES.....	270
V.1. Les classes de discours proches aux deux groupes	271
V.1.1 Buts de leur présence à l'école.....	271
V.1.2 Travailler en petits groupes	271
V.1.3 Construire et élaborer une histoire	272
V.2. Analyse des représentations divergentes des faibles investis réguliers.....	274
V.2.1 Les activités pédagogiques : « dimensions artistiques et sociale du français »	274
V.2.2 Le travail créatif : imagination au service de l'écriture » (écriture d'un livre)	275
V.2.3 Le climat de la classe : « la classe comme lieu agréable de travail ».....	275
V.3. Analyse des divergences des faibles investis irréguliers	275
V.3.1 Les activités pédagogiques : « critique des différents cours ».....	276
V.4. Les points divergents du discours des deux groupes d'élèves faibles.....	276
V.4.1 Le comportement individuel face au travail	276
V.4.2. La perception du travail du français	277
V.4.3 La reconnaissance du contexte	277
V.4.4 Les différences caractéristiques.....	277

CHAPITRE IV ANALYSES DES QUESTIONS OUVERTES

I. DIMENSION DES RAPPORTS AUX SAVOIRS SCOLAIRES SELON LES STATUTS SCOLAIRES DES ELEVES.....	279
I.1 Pourquoi cette comparaison ?	279

<i>I.2 Les représentations et rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficultés sont-ils propres à ces élèves en difficultés ?.....</i>	<i>280</i>
--	------------

A/ ANALYSE GLOBALE

A/I. ANALYSE DES CLASSES : PREMIERE APPROCHE LA CHD	281
<i>A/I.1 Lecture du dendrogramme.....</i>	<i>284</i>
A/II. L'ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES : AFC	285
<i>A/II.1. Lecture du plan factoriel (Schéma n°12 p.286).....</i>	<i>287</i>
<i>A/II.2. Analyse du plan factoriel (schéma n° 12).....</i>	<i>287</i>
A/III. APPROCHE PLUS DETAILLEE DE LA CHD (EXTRAITS DU TABLEAU P.283)	288
<i>A/III.1. Analyse de la classe 1</i>	<i>288</i>
<i>A/III.2. Analyse de la classe 2.....</i>	<i>293</i>
<i>A/III.3. Analyse de la classe 3.....</i>	<i>297</i>
<i>A/III.4. Analyse de la classe 4.....</i>	<i>302</i>
<i>A/III.5 Résultats de l'analyse globale.....</i>	<i>307</i>
<i> A/III.5.1. Tableau récapitulatif des rapports aux savoirs selon les statuts scolaires</i>	<i>307</i>
<i>A/III.6 Liens entre classe de discours et groupe d'élèves selon le statut scolaire.....</i>	<i>308</i>
<i>A/III.7. Dimensions des rapports aux savoirs scolaires émanant de l'analyse générale de tous les élèves.....</i>	<i>309</i>
<i> A/III.7.1 Analyse comparative interclasses des différentes dimensions du rapport aux savoirs scolaires.....</i>	<i>309</i>
<i> A/III.7.2 Observations concernant l'analyse globale</i>	<i>311</i>
<i>A/III.8. Liens entre les questions posées et réponses de tous les élèves</i>	<i>312</i>

B/ ANALYSES DETAILLEES

B/I 1^{EME} ANALYSE : DISCOURS DES FAIBLES INVESTIS REGULIERS	314
<i>B/I.1 Lecture du tableau des classes lexicales</i>	<i>314</i>
<i> B/I.1.1 Analyse générale du tableau</i>	<i>315</i>
<i>B/I.2. Lecture du dendrogramme.....</i>	<i>315</i>
<i> B/I.2. 1 Analyse du dendrogramme.....</i>	<i>315</i>
<i>B/II.1 Lecture du tableau des classes lexicales.....</i>	<i>317</i>
<i> B/II.1.1 Analyse du tableau.....</i>	<i>318</i>
<i>B/II.2 Lecture du dendrogramme</i>	<i>318</i>
<i> B/II.2.1 Analyse du dendrogramme</i>	<i>319</i>
<i>B/III.1 Lecture du tableau des classes lexicales</i>	<i>320</i>
<i> B/III.1.1 Analyse du tableau</i>	<i>321</i>
<i>B/III.2 Lecture du dendrogramme.....</i>	<i>321</i>
<i> B/III.2.1 Analyse du dendrogramme.....</i>	<i>322</i>
B/IV. 4^{EME} ANALYSE : DISCOURS DES MOYENS FORTS.....	323
<i>B/IV.1 Lecture du tableau des classes lexicales</i>	<i>323</i>
<i> B/IV.1 1. Analyse du tableau</i>	<i>323</i>
<i>B/IV.2 Lecture du dendrogramme.....</i>	<i>324</i>
<i> B/IV.2.2 Analyse du dendrogramme.....</i>	<i>324</i>
B/V. 5^{EME} ANALYSE : DISCOURS DES FORTS	325
<i>B/V.1 Lecture du tableau des classes lexicales.....</i>	<i>325</i>
<i> B/V.1.1 Analyse du tableau</i>	<i>326</i>
<i>B/V.2 Lecture du dendrogramme.....</i>	<i>326</i>
<i> B/V.2.1 Analyse du dendrogramme.....</i>	<i>326</i>

C/ COMPARAISONS ENTRE LES DEUX ANALYSES

C/I. PREMIER TEMPS : LES LIENS ENTRE QUESTIONS/REPRESENTATIONS.....	328
C/II. DEUXIEME TEMPS : LES TABLEAUX RECAPITULATIFS CONCERNANT CHAQUE OBJET DE REPRESENTATIONS.....	329
<i>C/II.1. Question 1 : Les représentations de l'école.....</i>	<i>330</i>
<i>C/II.2. Question 2 : les représentations de la tâche créative.....</i>	<i>332</i>
<i>C/II.3 Question 3 : Les représentations du travail scolaire.....</i>	<i>334</i>
<i>C/II.4 Question 4 : Les représentations des cours de français</i>	<i>335</i>
<i>C/II.5. Question 5 : Les représentations de l'école idéale.....</i>	<i>336</i>
<i>Pour lire le tableau qui suit :</i>	<i>337</i>
C/III. TROISIEME TEMPS : TABLEAU RECAPITULATIF DES SIMILITUDES ET DES DIVERGENCES ENTRE LES GROUPES.....	338
<i>C/III.1. Analyse du tableau : les similitudes</i>	<i>338</i>
<i>C/III.2. Analyse du tableau : les divergences.....</i>	<i>339</i>
<i>C/III.3. Phrases extraites du concordancier.....</i>	<i>340</i>
<i>C/III.4 Extraits du concordancier des élèves faibles investis réguliers et forts.....</i>	<i>342</i>
<i>C/III.5 Extraits du concordancier des élèves faibles investis réguliers et moyens forts.....</i>	<i>343</i>
<i>C/III.6 Extraits du concordancier des élèves faibles investis réguliers et moyens faibles.....</i>	<i>344</i>
D/ DISCUSSION : LES ANALYSES IRAMUTEQ.....	345
<i>D/I. Représentations de l'école : groupes faibles et forts</i>	<i>345</i>
<i>D/I.1. Compétences praxiques</i>	<i>346</i>
<i>D/I.2. Compétences méthodologiques.....</i>	<i>346</i>
<i>D/I.3. Compétences comportementales.....</i>	<i>347</i>
<i>D/I.4. Compétences cognitives.....</i>	<i>347</i>
<i>D/I.5. Regard sur les élèves en difficulté investis réguliers</i>	<i>351</i>

CHAPITRE V ANALYSES DES QUESTIONNAIRES SCB

I. QUESTIONNAIRES SCB ANALYSES	353
<i>I.1. Rappel méthodologique</i>	<i>354</i>
II. ANALYSE DE L'EVOCATION LIBRE ET HIERARCHISEE.....	356
<i>II.1 Procédure d'analyse de l'évocation libre hiérarchisée.....</i>	<i>356</i>
<i>II.1.1 Temps 1 : analyse des mots induits</i>	<i>356</i>
<i>II.1.2 Temps 2 : analyse des SCB.....</i>	<i>356</i>
<i>II.2 calcul de la fréquence.....</i>	<i>357</i>
<i>II.2.1 Calcul de la fréquence de chaque mot (Moscovici S., Buchini F.).....</i>	<i>357</i>
<i>II.2.2 Calcul de la fréquence totale de tous les mots.....</i>	<i>357</i>
<i>II.2.3 Calcul de la fréquence moyenne de tous les mots</i>	<i>358</i>
<i>II.2.4 Calcul des rangs moyens de chaque mot induit.....</i>	<i>358</i>
<i>II.2.5 Calcul du rang moyen des rangs moyens.....</i>	<i>359</i>
III. 1^{ER} ANALYSE : ELEVES FAIBLES INVESTIS REGULIERS.....	362
IV. 2^{EME} ANALYSE : ELEVES FAIBLES INVESTIS IRREGULIERS	363
V. 3^{EME} ANALYSE : ELEVES FORTS.....	365
VI. 4^{EME} ANALYSE : ELEVES MOYENS FORTS	366
VII. 5^{EME} ANALYSE : ELEVES MOYENS FAIBLES	368
VIII. 6^{EME} ANALYSE : ELEVES DE 4^E ET 5^E.....	369
IX. RECAPITULATIF DE TOUS LES NC DE TOUS LES GROUPES	371
<i>IX.1 Les termes inscrits au NC par tous les groupes sont les suivants :.....</i>	<i>372</i>

X. ANALYSE DES RELATIONS ENTRE INDUCTEUR ET INDUITS.....	373
<i>X.1. Indice de valence totale par mot.....</i>	<i>374</i>
<i>X.2. Calcul de l'indice de Valence partielle des termes du NC.....</i>	<i>375</i>
<i>X.3. Indice de valence partielle</i>	<i>376</i>
<i>X.3.1. Investis réguliers.....</i>	<i>376</i>
<i>X.3.2. Investis irréguliers.....</i>	<i>377</i>
<i>X.3.3. Moyens faibles.....</i>	<i>377</i>
<i>X.3.4 Moyens Forts</i>	<i>379</i>
<i>X.3.5. Forts.....</i>	<i>380</i>
XI. NOYAU CENTRAL	381
<i>XI.1 NC des élèves faibles investis réguliers</i>	<i>382</i>
<i>XI.2 NC des élèves faibles investis irréguliers.....</i>	<i>383</i>
<i>XI.3 NC des élèves faibles moyens faibles.....</i>	<i>384</i>
<i>XI.4 NC des élèves moyens forts.....</i>	<i>384</i>
<i>XI.5 NC des élèves forts.....</i>	<i>384</i>
XII. COMPARAISON DES GROUPES ENTRE EUX.....	385
<i>XII.1. Organisation des représentations.....</i>	<i>385</i>
<i>XII.1.1 Dimension normative</i>	<i>385</i>
<i>XII.1.2 Dimension fonctionnelle.....</i>	<i>386</i>
<i>XII.1.3 Eléments mixtes</i>	<i>386</i>
XIII. L'INTERET DE DEGAGER LE NOYAU CENTRAL.....	387
XIV RECAPITULATIF	388

CHAPITRE 6 DISCUSSION

I. INTERPRETATION DES RESULTATS.....	389
II. QUESTION 1 : OBSERVATIONS DES FAITS ACTANCIELS.....	391
<i>II.1. Les manifestations des actes engagés</i>	<i>396</i>
<i>II.1.1. L'engagement cognitif.....</i>	<i>396</i>
<i>II.1.2. La persévérance.....</i>	<i>396</i>
<i>II.1.3. L'apprentissage.....</i>	<i>396</i>
III. QUESTION 2 : LES RAPPORTS AUX SAVOIRS SONT-ILS DEPENDANTS DU STATUT SCOLAIRE ?.....	398
<i>III.1. Elèves investis réguliers</i>	<i>399</i>
<i>III.1.1. Représentation de l'école.....</i>	<i>399</i>
<i>III.1.2. Représentations du travail scolaire</i>	<i>399</i>
<i>III.1.3. Représentation des cours de français.....</i>	<i>400</i>
<i>III.1.4. Représentations de la tâche créative.....</i>	<i>401</i>
<i>III.2. Investis irréguliers.....</i>	<i>403</i>
<i>III.2.1. Représentations de l'école.....</i>	<i>403</i>
<i>III.2.2. Représentations du travail scolaire</i>	<i>403</i>
<i>III.2.3. Représentations des cours de français.....</i>	<i>404</i>
<i>III.2.4. Rapports au bon cours de français.....</i>	<i>404</i>
<i>III.2.5. Représentations de la tâche créative.....</i>	<i>404</i>
IV. QUESTION 3 : COMPARAISON INTERGROUPES	406
V. QUESTION 4 : LES REPRESENTATIONS DU TRAVAIL SCOLAIRE.....	408
<i>V.1. Rôle organisateur : processus d'objectivation</i>	<i>408</i>
<i>V.1.1. Eléments fonctionnels.....</i>	<i>408</i>
<i>V.1.2. Les éléments normatifs.....</i>	<i>410</i>

VI. LES RAPPORTS AUX SAVOIRS SCOLAIRES DES DIFFERENTS GROUPES	411
CONCLUSION.....	415
BIBLIOGRAPHIE.....	421
TABLE DES MATIERES.....	429

Résumé

Les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté par les représentations de l'école, du travail scolaire, des cours de français et de la tâche créative.

La recherche qui nourrit notre réflexion porte sur les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté. Ces élèves qui prennent un malin plaisir à déstabiliser les cours, saboter toute initiative de travail leur demandant un effort concret, arrivent parfois à gérer les situations de conflits, lorsqu'enfin ils piochent, au fin fond du chaudron de tous ces savoirs à leurs yeux insipides, l'exercice au goût du plaisir. Les élèves changent, ou peuvent changer leur mode de fonctionnement au point même de s'investir dans une démarche qui les nourrit. Pourquoi cet engouement nouveau ? Pour éclairer cette question, nous leur avons donné la parole afin qu'ils expriment ce qui les anime dans certaines activités pédagogiques et ce qu'ils espèrent de l'école et de ses activités disciplinaires liées au français. Pour démêler la complexité des liens qui unissent l'élève et les éléments de savoirs scolaires, nous nous appuyons sur deux concepts théoriques : les rapports au savoir que nous articulons avec la théorie des représentations sociales. Pour ce faire, nous avons créé comme outil d'observation de la motivation à faire, un atelier de création littéraire qui allie créativité et connaissances scolaires.

Mots clé : rapports aux savoirs scolaires, représentations sociales, dynamique motivationnelle, élèves en difficulté, travail scolaire, tâche créative, discipline du français.

Abstract

This research concerns the report in the knowledge especially of the underachieving students. These pupils who are disruptive, do not like making the schoolwork. They refuse any effort. But sometimes, they decide to participate when the work suits them. We notice that this students change their behavior especially when they make creative task. Why this change? To answer this question, we handed over to them, so that they can express themselves. Then, we have analyzed their speech through two concepts: the social representations and reports (relationships) in the knowledge. Supported by the two theories we can fetch what are the factors of their investment in the work school and creative task. To this end, we created a studio of lite creation to observe their investment in the creative task.

Keywords: report in the knowledge, social representations, investment, underachieving student, creative task, schoolwork, and literature.